جامعة اليرموك



كلية التربية

قسم الإدارة وأصول التربية

ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك وتقديرهم امتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة

Child Rights Culture of Childhood Education Students at Yarmouk University and their Rating of Parents' Compliance with that Culture

إعداد

إلهام علي أحمد كَحّول

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة

حقل التخصص ــ أصول التربية

25 / 6 /2014 م

ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك وتقديرهم امتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة

إعداد

إلهام علي أحمد كحول

بكالوريوس التعليم الابتدائي، الجامعة العربية المفتوحة، 2009 م

ماجستير تقنيات التعليم، جامعة اليرموك، 2011 م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه فلسفة في تخصص أصول التربية في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها:

أ.د. محمد محمود الخوالدة .... رئيسًا

أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك

أ.د. حسن أحمد الحياري .... عضوًا

أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك

د. عبد الحكيم ياسين حجازي .... عضوًا

أستاذ مشارك في أصول التربية، جامعة اليرموك

د. منيرة محمود الشرمان .... عضوًا

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

د. أمية محمد مثقال الحسن .... عضوًا

أستاذ مشارك في الطفولة، الجامعة الهاشمية

تاريخ مناقشة الرسالة: 2014/6/25

الإهداء


إلى مَنْ فاضَتْ أرواحُهم
الطّاهِرةُ إلى بارئِها
في وطنِ طفولتي سوريّا
ولم أمنحْ حقَّ رؤيتِهم
فرحلوا ورَحلَ قلبي معَهُم؛
لمّي، مِرآةُ روحي،،،
لبي، نَبضُ حياتي،،،
شقيقتي إيمان، رفيقةُ دربي،،،
شقيقي إياد، قرّةُ عيني،،،
إلهام

شكر وتقدير

﴿قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ (البقرة: 32)

الحمد والشكر للحق، وسبحانه في علاه الذي منحني الصّبر وسدّد خطاي، وجعلني أسلك طريقًا مُلتمسة فيه علمًا ليسهل لي طريقًا إلى الجنة. وإنني إذ أقف صاغرةً إجلالاً واحترامًا لعالم جليل لا تصفه تعابير الوفاء ولا بلاغة الكلمات؛ لأُثّمن علمه الغزير، وفكره المنير، وتواضعه الوفير، وفضله الكبير، فغدا رمزًا لا يُنسى بالأداء والإنسانية والتفكير العلمي؛ فلأستاذي ومعلمي المفكر الكبير، الأستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة، الذي شرفني قبول إشرافه على هذه الأطروحة، خالص الدعاء بطول العمر وبالصحة وبالعافية وبالحياة الهانئة.

وإذا كان الشكر لأولي الفضل تحدثًا بأنعم الله؛ فلا يفوتني أن أقدم أجزله لأستاذَيّ الفاضل الأستاذ الدكتور حسن أحمد الحياري لا لتفضله قبول مناقشة الأطروحة حسب، بل للمشاعل التي أضاءت لنا الدرب بفكره المستنير الذي جلا به ما التبس علينا من أمور، فكانت بصماته راسخة لا تُمحى من فكرنا ولا توجهنا؛ فلأستاذي أوفر كلمات الشكر والتبجيل. أما أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة: صاحب الخلق الرفيع الدكتور الفاضل عبد الحكيم ياسين حجازي الذي ما بخل بسؤال ولا بتوجيه أو ملحوظة، وتفضل بمناقشة هذه الأطروحة ومخططها، وتحكيم أداتها، فله من الشكر أجزله، ومن التقدير أتمه، ومن الاحترام أوفره. وأما أستاذتي الفاضلة الدكتورة منيرة محمود الشرمان، التي وضعت قدماي على درب العلم منذ كنت طالبة في سنتي الأولى بالبكالوريوس، ودفعتني للحصول على المرتبة الأولى في الجامعة على مستوى البكالوريوس والماجستير بتشجيعها، وعطائها، ووفائها، وحبها، وإشراقتها، فلها مني أجمل الأماني بالسعادة والهناء وارتقاء أرفع درجات العلم مقامًا. ومن

الشكر أقدم أرقه، ومن التبجيل أرفعه إلى التي قدمت الطفولة بأبهى حللها على مستوى الوطن والبحث العلمي، الدكتورة أمية محمد الحسن؛ على تفضلها قبول مناقشة هذه الرسالة، وتجهمها عناء السفر، وعلى ما ستسديه من توجيه ونصح وتصويب. والشكر موصول إلى الذي لا يُنسى فضله وعطاؤه، صاحب القلب الكبير، الدكتور محمد فؤاد الحوامدة الذي أسهم بلطفه وكرمه في تطبيق أداة الدراسة، وكان مثالاً للأخ في صفائه ونقائه.

وإن يكُ التبجيل لا يوفّه مكانته بقلبي، أجد لزامًا عليّ لرفيق دربي، وسر وجودي، سكن الروح ومبعث المودة والرحمة؛ زوجي الغالي الدكتور عماد توفيق السعدي الذي ما فتئ يشجعني ويشحذ عزيمتي لمواصلة الدرب، ويأخذ بيدي نحو العلا وارتقاء أعلى درجات العلم؛ فأتقدم منه بوفائي وإخلاصي الأبديين. وأما فلذات كبدي وقرة عيني ومأوى وجداني وامتداد وجودي، الذين شاطرتهم الدراسة ونازعتهم سهرها وكدها، الدكتور قيس والدكتور عَمْرو، وولدي تامر؛ فأقدم لهم مرهف إحساسي، وخلجات قلبي التي ما انفكت تنبض باسمهم وتدعو لهم، حتى رأيتهم أطباء أباهي بهم الدنيا وأفاخر. ومسك الختام، أن أدعو لعمتي الغالية أم عماد بالعمر المديد والعيش الرغيد، ولإخوتي وأخواتي: عصام وإياد وغاندي ووفاء وشيرين وغادة ولينا، مودتي ووفائي واحترامي. ولأبي غاندي، الأب المعطاء الحاني الذي رعى بعطفه وإنسانيته أسرتي الثانية في الأردن، أتقدم بشكري الخاص، داعية له بالصحة والعافية. وإلى الذين يقبعون بوجداني وثنايا روحي؛ إخوتي وأخواتي في سوريا؛ خالص الدعاء بأن يحميهم الله وينزل سكينته في قلوبهم، وأن يهدئ بالهم، وأن يجمعني بهم عمّا قريب. ولن أنسى أقربائي في الأردن، وصديقاتي من الثناء والدعاء والوفاء.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أذكر بالخير والعرفان بالجميل أساتذتي في الجامعة العربية المفتوحة؛ فلولاهم ما كان الحلم حقيقة. ولا يفوتني تقديم الشكر إلى الهيئتين التدريسية والإدارية في كلية التربية بجامعة اليرموك لما قدموه من تسهيلات ودعم، ممثلين بعمادة الكلية، فجزاهم الله عني خيرًا.

الباحثة

المحتوى

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

كحّول، إلهام علي. ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك وتقديرهم امتثال الوالدين لتلك الثقافة. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، 2014. (المشرف: أ.د. محمد محمود الخوالدة)

هدفت هذه الدراسة إلى تحرّي ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وما إذا كانت تختلف باختلاف متغيرات الجنس ومستوى السنة الدراسية والتخصص، وإلى استكشاف تقدير هؤلاء الطلبة لامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة.

ولتحقيق هذه الغاية، اختيرت عينة غرضية قوامها (817) طالبًا وطالبةً من طلبة تربية الطفولة في كلية التربية بجامعة اليرموك، أجابوا عن "مقياس ثقافة حقوق الطفل" الذي أُعد خصيصًا لغايات هذه الدراسة. وقد أفضت نتائج الدراسة إلى استنباط عدد وافر من حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي، والاتفاقيات الدولية. كما أظهرت النتائج، أن ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة كانت بدرجة عالية، وأن تلك الدرجة تختلف باختلاف متغير الجنس ولصالح الإناث، ولا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي ومستوى السنة الدراسية. وكان تقدير الطلبة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل بدرجة متوسطة. وقدمت الدراسة جملة من التوصيات والمقترحات، أهمها: تصميم منظومة أو خريطة ذهنية لحقوق الطفل وفق الفكر التربوي الإسلامي والشرائع الدولية، وإعادة النظر في الخطط الدراسية لتخصص تربية الطفولة، وتركيز البحث بدراسات لاحقة في مجال حقوق الطفل على عينة واسعة من طلبة الجامعات الأردنية.

الكلمات المفتاحية: الطفولة، تربية الطفولة، حقوق الطفل، ثقافة حقوق الطفل

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تُعد مرحلة الطفولة الحقبة الأهم في تاريخ الفرد؛ ففيها تُبنى شخصية الطفل وتترسخ عاداته وتقاليده وتتشكل قيمه. فهي الركيزة التي يقوم عليها مستقبل الطفل ومستقبل الأمم من بعده. ولعل فيما يتبلور لدى أفراد المجتمع والمربين وأفراد الأسرة من عادات وأفكار وقيم وأساليب تتعلق بتربية الطفولة ما يشكل ثقافة خاصة بها، وتُسهم الفلسفات في إثرائها، ويعمل العلم على تطويرها وفق ما يتوصل إليه من نظريات ومبادئ. فقد أفضت نظريات العلم ومبادئه إلى تطوير ثقافة تربية الطفولة والتعامل مع الأطفال على المستويات كافة، وغدت تربية الطفولة موضوعًا مهمًا لا غنى لأي مرب عنه، وبخاصة لدى المربين والعاملين مع الأطفال من آباء وأمهات ومعلمين ومعلمات.

وتُشكل الثقافة كلاً مركبًا من القيم والعادات والأساليب والأنظمة والقوانين وأنماط السلوك التي يشترك فيها أفراد المجتمع؛ فهي كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف وفقه مشاركًا الآخرين فيه، فالثقافة نمط سلوكي يمتثل إليه أفراد المجتمع ويتضمنه كل عنصر من عناصرها، علاوة على أنها جملة من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك. ويمكن أن تتفرع عن ثقافة المجتمع ثقافات فرعية أخرى في مجالات عدة. وعليه، فقد تكونت ثقافة خاصة

تتعلق بحقوق الطفل. واعتمادًا على الشرائع الإلهية وما تبعها من تجارب وجهود بشرية في مختلف مناحي الحياة تقنيًا، وأدبيًا، وفنيًا، وعلميًا؛ أقرت بلدان العالم المختلفة حقوقًا للطفل يتوجب على أي إنسان مراعاتها واحترامها وعدم انتهاكها (الهيتي، 2002، 45).

ويشير سليم (1992، 34) إلى أن الاهتمام بالطفولة وبثقافتها لم يكن حديثًا، فقد جاء مذ وجدت الحضارات على ظهر هذه الخليقة لا بل مع وجود الإنسان ذاته، ثم تناولتها الفلسفات المختلفة؛ ففي الحضارة الفرعونية عُدت سنوات الطفولة المبكرة الأجدر بالرعاية والإثمار وتلقي قواعد السلوك ومبادئه. وكان الطفل ينال الرعاية في أجواء أسرية مستقرة، وتطلق على الذكور أسماء تدل على مناسبات معينة وعلى الإناث ما يدل على الدلال والعذوبة، وحَرّموا وأد البنات، وكان اللعب من أساسيات حياتهم ويوظّف في تنمية ملكاتهم وإدراكهم.

أما في الحضارة الإغريقية اليونانية، فقد عُدت الأسرة المدرسة الأولى للطفل، وحالما يصل الطفل السابعة يذهب إلى المدرسة، ليتلقى أشد أنواع التعليم التي يُستخدم فيها العقاب والإعداد الجسمي القاسي، ثم يستعد الفتى في السادسة عشرة للخدمة العسكرية بقص شعره، والفتاة للتدبير المنزلي. وكان الطفل في إسبارطة يُفحص جسديًا ويُلقى به إن كان ضعيفًا، أما إن كانت بنيته سليمة فيُربى في أسرته حتى السابعة، ثم يتلقى، أذكرًا كان أم أنثى، التعليم الحكومي العسكري الشاق المبني على الطاعة العمياء (عبد العال، 1982، 411).

ولم تكن الشدة حِكرًا على الإغريق، بل كان الأب في المجتمع الروماني هو المسيطر على الأسرة للدرجة التي يمكن معها الحُكم على أي فرد من أفرادها إن أخطأ بالإعدام. وكان التعليم الرسمي مقتصرًا على القادرين على نفقاته الباهظة أو من خلال التعليم الخاص لأبناء النبلاء والأثرياء، أو لأبناء الطبقة الأرستقراطية والتجار وملاك الأراضي لمن هم بالأرياف،

رغبة منهم جميعا في ضمان مستقبل أفضل لأبنائهم. ثم أصبح التعليم عامًا حتى لأبناء الفقراء بعد أن وفر الإمبراطور صندوقًا خيريًا لدعمه (الشيخ، 2000).

وفي عصور الظلام الوسطى بأوروبا، كان الطفل ملعونًا اعتقادًا من أفراد المجتمع بأنه شرير بالطبع، فحُرم الأطفال من حقوقهم، وعُذّبوا لطرد الشر الكامن في أنفسهم. ولما توقفت الحروب الدينية في أوروبا، برزت تيارات تؤكد على الخير والنقاء في الأطفال، وعُدوا هبة الله. ثم صار الأطفال يُرَبَون على الخير والفضائل، ويُزَوَّدون بالمعارف والعلم، ويُعَمَّدون وفق الطقوس المسيحية ويخضعون للقوانين وللحياة الاجتماعية التي تميزها ويُطلق عليهم اسم احد القديسين، لكن وراثة اللقب والأرض لا تكون إلا للابن الأكبر. ومع مجيء المسيحية، عُد الطفل في الكنيسة الكاثوليكية أمانة لدى والديه، واعتُبر الزواج مؤسسة إلهية للمحبة ومن غاياتها إنجاب الأطفال وتربيتهم الحسنة، وللطفل الحق في الحياة مذ كان جنينًا، وعُد إجهاضه جريمة وحياته مقدسة لا يحق للوالدين انتهاكها (طنوس، 1990؛ النبر، 1990).

وقد أقر المجتمع الدولي حقوق الطفل عبر وثائق دولية في وقت مبكر من إنشاء المنظمات الدولية في القرن الماضي؛ إذ تم إعلان اتحاد غوث الأطفال لحقوق الطفل عام 1923، وتبعه إعلان جنيف لحقوق الطفل عام 1924، ثم إعلان الاتحاد الدولي لرعاية الأطفال عام 1948، وإعلان حقوق الطفل عام 1959، وإعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1976 باعتبار العام 1979 سنة الطفل الدولية، واتفاقية حقوق الطفل الدوليّة عام 1989، والإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته 1990، ومؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل عام 1990، واتفاقية حظر أسوأ أشكال عمل الأطفال عام 1999، ووثيقة نحو "عالم مناسب للأطفال" عام 2002 (الأرناؤوط، 2013، 274؛ UNICEF, 1990, 2).

وقد حرصت المنظمات الدولية ممثلة بهيئة الأمم المتحدة ضمن مواثيقها الموافق عليها من معظم بلدان العالم ألا تَبقى حقوق الطفل حبيسة النصوص، بل أن تأخذ منحىً عمليًا وفق أساليب تنفيذ وخطط عمل محددة وواضحة وشفافة؛ ثم ترتقي إلى ثقافة يُمارسها أفراد المجتمع على اختلاف مشاربهم وأعمالهم، لتصبح بالتالي أسلوب حياة محدد يستند إلى فلسفة وفكر، وعقيدة معينة. ولذلك أوجب النص الرسمي لإعلان حقوق الطفل الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1959 على نشر الإعلان الذي أهاب بالوالدين وبالأفراد وبالهيئات المهتمة برعاية الطفولة كافة، العمل بحقوق الطفل الواردة فيه، والاعتراف بها والسير على هداها في إجراءاتها وأنظمتها التشريعية وقوانينها الناظمة للحياة الاجتماعية (إعلان حقوق الطفل، 1979، 13). وكذلك الحال في اتفاقية حقوق الطفل 1989 التي أوجبت تعهد الدول الأطراف بأن تنشر مبادئ الاتفاقيات وأحكامها على نطاق واسع، وبالوسائل الملائمة الفعالة بين الكبار والأطفال (UNICEF, 1990, 12).

وقد عُقدت عدة لقاءات في العالم العربي بإشراف الأمم المتحدة أولت عنايتها بحقوق الطفل العربي وثقافتها، مثل حلقة الثقافة القومية للطفل العربي المنعقدة في بيروت عام 1970، وندوة تربية الطفل في السنوات الست الأولى المنعقدة في الخرطوم عام 1977، وندوة ثقافة الطفل العربي المنعقدة في القاهرة عام 1979. وصدرت أيضًا لوائح واتفاقيات إقليمية حول حقوق الطفل، وأقرتها الأقطار العربية أو صادقت عليها، منها: ميثاق حقوق الطفل العربي، عام 1984، والدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل العربي الذي اعتمده مجلس وزراء العمل عام 2000، والإطار العربي لحقوق الطفل عام 2001 (الإطار العربي لحقوق الطفل، 2002، 268).

ولا يقتصر مفهوم ثقافة حقوق الطفل على مجرد إجراء تعديلات على القوانين تضمن

تلك الحقوق، وإن كانت القوانين والتشريعات ذات صلة مباشرة بذلك، بل تتجاوز ثقافة حقوق الطفل ذلك لترقى إلى الممارسة الفعلية التي تتطلب عمليات اجتماعية تُعطي أهمية خاصة للثقافة السائدة في المجتمع. وفي هذا السياق، تغدو ثقافة حقوق الطفل استخلاص دلالات من تلك النصوص والتشريعات، لتتآلف مع بعضها بعضًا وتشكل قيمًا وأفكارًا واتجاهات وأساليب تنفيذ، تجعلها ملحوظة على أرض الواقع من خلال العلاقات الاجتماعية بين الأفراد. فالثقافة سلوك يستند إلى فكر محدد، غير أن النصوص الشرعية، والقانونية، والدولية، والإقليمية، والوطنية تظل قوامًا عامًا لمضمون هذه الثقافة، وما لم تترجم إلى أنماط سلوكية تبقى حبيسة اللوائح والأنظمة ولا تعدو أن تكون رموزًا صماء لا قيمة لها البتة. فثقافة حقوق الأطفال تشتمل في مضمونها على جوانب قانونية وصحية واقتصادية مرتبطة بالطفولة وحقوقها ومشكلاتها وآمالها ومجمل أساليب الكبار في التعامل مع الأطفال في الظروف المختلفة على أن تشيع لدى أفراد المجتمع وتصبح سمة تميزه عن غيره من المجتمعات؛ ولا يقتصر نشر هذه الثقافة على والدي الطفل ومعلميه ومعلماته، بل على أفراد المجتمع كافة وبخاصة طلبة الجامعات والمثقفين من أفراده (حنا، 2013، 672).

وقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بثقافة حقوق الطفل على الصُعد كافة؛ الوطنية والإقليمية والدولية، ولعل ذلك يعود لأسباب عدة، منها: (1) المشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية التي يعاني منها الأطفال في أنحاء المعمورة كافة والناجمة عن أساليب التنشئة غير السلمية. (2) الأساليب التربوية الحديثة للتعامل مع الأطفال المتفق على فاعليتها. (3) تنافس الدول على تقديم ظروف فضلى لعيش الأطفال بوصفهم بناة المستقبل الذين سيعملون على تطويره وبنائه. (4) التجدد الدائم لثقافة حقوق الإنسان التي تعد ثقافة حقوق الطفل جزءًا لا يتجزأ عنها، وذلك بسبب ثورة المعلومات والاتصالات وما تنجزه العلوم في

المجالات المتنوعة. (5) المتغيرات الجديدة التي يضطر الأطفال معايشتها وتجاوز مشكلاتها، الناجمة عن الظروف السياسية والاقتصادية والبيئية المتغيرة التي يعيشون فيها. (6) العقلية المرنة البعيدة عن التطرف والتعصب التي يتوجب على ثقافة حقوق الطفل الاعتماد عليها. (الهيتي، 2002، 51).

وفي خضم النشاط المحلي والإقليمي والدولي في حركة حقوق الإنسان وحقوق الطفل، التي تخللها العديد من الإعلانات والاتفاقيات والتوصيات، التي أنتجت كمًا كبيرًا من المواثيق والنصوص القانونية، ومع الاختلاف في المرجعيات والمنطلقات التي بُنيت عليها ثقافة حقوق الطفل في بلدان العالم المختلفة، فلسفيًا وقانونيًا وتربويًا وعلميًا وأدبيًا، وفي ظل الاستعلاء والغطرسة وقيم التفرقة والعنصرية والتمييز؛ تبرز التشريعات السماوية ذات المرجعية الإلهية الثابتة، والرؤية الشمولية، والتوازن التام؛ التي قامت مبادئُها على المساواة والعدالة وإحقاق الحق والسلام، وضَمِنَت لكلٍ حقوقه وحددت له واجباته لا إفراط في الحقوق مقابل الواجبات ولا العكس بصحيح، فأولت الشرائع السماوية سلوك الفرد اهتمامًا خاصًا، لينمو متكاملا من الجوانب الروحية والمادية سواء بسواء (السعدي، 2004، 202).

وتمثلت عظمة الإسلام في هذا المقام بإيلاء حقوق الطفل اهتمامًا خاصًا لم يسبق له تشريع؛ إذ مُنح الطفل حقوقه قبل ولادته، وحال ولادته وبعدها. فألزم الإسلام الزوج باختيار الزوجة الصالحة وأكد على حسن الاختيار حفاظًا على صحة الأبناء بعد تكون الأسرة، وضمانًا لحقهم في النسب الجيد. وحدد الإسلام حقوقًا كثيرة للطفل بعد ولادته، فضمن له حقه في الحياة، والابتهاج بمقدمه، والتسمية باسم حسن، والرضاعة، والنفقة، والرعاية والحماية، والنمو السوي الآمن (أمين، 2014، 352).

يخطئ، إذن، من يظن أن الاهتمام بحقوق الطفل وبالطفولة ابتدأ مع انطلاقة الإعلانات والاتفاقيات والمواثيق الدولية؛ إذ أشار غير باحث إلى أن الإسلام كان سبّاقًا في إقرار حقوق الطفل وتوضيحها وكفالتها والحث على احترامها، واعتبارها واجبًا دينيًا (الشمري، 2012؛ بني عيسى، 2007؛ السعدي، 2004؛ خليل، 2002؛ الصالح، 2002). فتوالت الآيات القرآنية الكريمة التي تضمن حقوق الطفل منذ بدء نزول القرآن الكريم على النبي صلوات الله عليه وسلم، وحَرَّم الإسلام قتل النفس الإنسانية مذ كانت جنينًا، مانحًا إياها حقها في الحياة، وطفحت مضامين تلك الآيات ومعانيها السامية ومبادئها العظيمة بإشباع حاجات الطفل مأمنًا، وتقبلاً، وتقديرًا، وحريةً، وتعليمًا، وحمايةً، وحياةً، ونموًا. وفي الوقت ذاته، كانت أوروبا ترزح تحت وطأة التخلف وظلام الفكر، وعُد الأطفال صورة ممسوخة عن الرجال والنساء بعيدًا عن الكرامة والبراءة والإنسانية التي وهبها الله لهم؛ خلافًا للفكر التربوي الإسلامي الذي لم تكن حقوق الطفل فيه مجرد وصايا ينفذها الوالدان ويقوم عليها المجتمع كله بدافع الوجدان والعاطفة، وإنما كانت ثقافةً شمولية والتزامًا يمتثل إليه جميع أفراد المجتمع، وحقوقًا تحميها الشريعة الإسلامية (عبد العال، 1991، 411).

وكانت المملكة الأردنية الهاشمية من الدول التي عنيت بحقوق الإنسان بعامة والطفل بخاصة؛ إذ يشير الخوالدة وخصاونة (2006، 82) إلى أن المشروع الأردني لقضايا الطفل قد تنبه بإدخال التشريعات والقوانين والأنظمة لضمان حقوق الطفل الصحية، والتعليمية، والاقتصادية، والشخصية الذاتية، والاجتماعية. وكان ذلك ليحيا الطفل حياة كريمة في ظروف ملائمة لتلبية حاجاته الأساسية وحماية حقوقه ورعايته، من أجل أن يتطور متكاملاً من النواحي الجسدية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية. وعلاوة على الدعم الحكومي، هناك اهتمام من المؤسسات الأردنية غير الحكومية التي تسهم إسهامًا فاعلاً في تقديم الرعاية والدعم

للأطفال.

وقد استمد الدستور الأردني كثيرًا من نصوصه من الفكر التربوي الإسلامي؛ إذ اشتملت المادة (6) من دستور المملكة الأردنية الهاشمية نصًا يخص الأطفال ويتضمن حقوقهم مفاده: أن "الأردنيين أمام القانون سواء ولا تمييز بينهم في الحقوق"، أما المادة (20) من الدستور ذاته فقد شرعت أن يكون تعليم الأطفال إلزاميًا ومجانيًا. وقد دأبت المملكة الأردنية الهاشمية في جهودها لإيجاد مجتمع ديمقراطي يتميز بثقافة الحقوق ويكفل حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ويحميها؛ ولذلك تناغمت توصيات مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في العام (1987) الذي يعد انعطافة ملموسة في تاريخ التربية والتعليم في الأردن مع ما جاء في الدستور الأردني وأوصى بضرورة دمج مبادئ المساواة، والعدالة، والتسامح، والسلام، والمحبة، وغيرها من مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بدءًا من مراحل الدراسة المبكرة (الطراونة، 2003، 284).

وقد انضوت المملكة الأردنية الهاشمية تحت مظلة المنظمات الدّوليّة وامتثلت لقراراتها ومواثيقها وقوانينها وإعلاناتها (وزارة الخارجية، 2011)؛ فطورت المملكة علاقتها بأفراد المجتمع الأردني على قاعدة الحرية والعدالة والديمقراطية، أساسها الدستور وما ينبثق عنه من أنظمة وقوانين، وتحكمها الأعراف ومعايير السلوك القويم. وأفضى ذلك إلى تحول مجتمع المملكة إلى مجتمع مدني، أسست فيه النقابات المهنية والاتحادات والجمعيات التي تضع مدونات سلوك تتضمن معايير سلوكية لأعضائها توجب عليهم التزامها. ويؤكد الخطيب والخطيب (1980، 34) أن المملكة صادقت على إنشاء منظمة الطفولة العالمية (اليونيسف) عام 1965، واستجابت للنداء العالمي حول رعاية الطفولة وحقوقها بإصدار نظام المجلس الأعلى لرعاية الطفولة والأحداث عام 1973 الذي جاءت نصوصه متوافقة تمامًا مع مضمون

الإعلان العالمي لحقوق الطفل عام 1959 ويهدف إلى توفير وسائل الرعاية والحماية للأطفال وحسن تنشئتهم. ولم يكن اهتمام المملكة الأردنية الهاشمية بحقوق الطفل في منأى عن اهتمامه بحقوق الإنسان بل عدها نقطة انطلاق مهمة لتغيير سلوك الأفراد وتعليمهم وتربيتهم على حقوق الإنسان، فهي جزء لا يتجزأ منها.

وتُعد الحملة الوطنية للأطفال (The National Task Force for Children) التي أوقد الأردن شعلتها بالتعاون مع منظمة اليونسيف (UNICEF)؛ جهدًا أردنيًا مميزًا في مجال رعاية الأطفال وكفالة حقوقهم. وكانت غاية الحملة مراقبة اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة وتنفيذها. ولم تقف الفعاليات الأردنية الهادفة إلى كفالة حقوق الطفل وحمايتها عند هذا الحد، بل عمل الأردن على استضافة مؤتمر عربي سنوي للطفولة ترعاه صاحبة الجلالة الملكة المعظمة، التي أولت تعليم الأطفال والمدرسة الآمنة أيضًا جُل عنايتها (UNICEF, 1996, 14; CRIN, 2014).

وكان الأردن في طليعة البلدان التي صادقت على الإعلان العالمي لحقوق الطفل لعام 1959. وفي العام 1990 وقعت المملكة الأردنية الهاشمية على اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989، وتم إقرارها بمرسوم ملكي عام 1999 بصدور قانون اتفاقية حقوق الطفل، الذي نشر في الجريدة الرسمية عام 2006. لكن المملكة قد تحفظت على بعض المواد الواردة في الاتفاقية، ومنها: المادة (14) التي ترتبط بحرية الدين الذي يتناقض مع مبادئ الفكر التربوي الإسلامي، والمادتان (20، 21) اللتان تنصان على حق التبني الذي يتناقض أيضًا مع مبادئ الفكر التربوي الإسلامي (الأرناؤوط، 2013، 276).

وباستقراء ما استُعرض سابقًا، يمكن الخلوص إلى ما يتوجب على المجتمع فعله كي يأخذ دوره في مجال حقوق الطفل، وهو أن يجعل منها ثقافة خاصة به، لا أن يبقيها نصوصًا

تشريعية لا أكثر، ولأن لكل مجتمع خصوصيته وذاتيته التي تميزه عن غيره، يمكن النظر إلى ما صدر عن الأمم المتحدة من اتفاقيات دولية أو إعلانات أو لوائح أو تشريعات تتعلق بحقوق الطفل بوصفها ثقافة عامة لأي مجتمع على اختلاف بيئاته، من ثم يعمل المجتمع وفق معتقداته بصقلها وبلورتها لتصبح ثقافة خاصة به تستند إلى فلسفته وعقيدته الخاصة. فلا يعقل أن تأخذ المجتمعات العربية ومعظمها إسلامية، الاتفاقيات الدولية بوصفها مسلمات لا نقاش فيها، وهي التي تمتلك كتابًا سماويًا مُعجِزًا، فيه من الخبايا ما يمكن أن يشكل ثقافة خاصة بحقوق الطفل لا في المجتمعات العربية وحدها بل في مجتمعات العالم بأسره، على أن تأخذ عموميتها من اللوائح والمواثيق الدولية بما لا يتعارض مع إيمانها الراسخ بالإسلام فكرًا وعقيدةً ومنهج حياة وثقافة شمولية متوازنة ذات سمة ربانية في كثير من الأمور.

وبالنتيجة، فإن هناك اهتمام بالغ بالطفولة سواء أكان على مستوى الفكر التربوي الإسلامي أم على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي، وحتى في الفلسفات القديمة الواقعية والطبيعية والوجودية وانتهاء بالفلسفتين الاشتراكية والبراجماتية؛ فدعوة الاهتمام بالطفولة تستند على قواعد وأسس متباينة في جوهرها ونظرتها للإنسان وللكون وللحياة، لكنها تجمع على ضرورة نشر ثقافة العناية بالطفولة وحق الطفل في حياة تشتمل على الرعاية والتكريم والتربية القائمة على تنشئة سليمة وإعداد أمثل للحياة.

وإدراكًا من صناع القرار التربوي في الجامعات الأردنية لأهمية الطفولة، خُصِّصَت برامج دراسية في تربية الطفولة، تعمل على تزويد الطلبة بالثقافة الخاصة بالأطفال من جوانبهم النمائية كافة وتزودهم بحصيلة معرفية وثقافية عن حقوقهم. وتجدر الإشارة إلى أنه كان لجامعة اليرموك السبق في طرح مساق دراسي بعنوان:"حقوق الطفل في المجتمع

الأردني"[1] الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بثقافة حقوق الطفل لامتثالها والالتزام بها حال العمل مع الأطفال حيثما كانوا.

ونظراً للدور المهم الذي تلعبه كلية التربية في جامعة اليرموك في مجال حقوق الطفل، وبالتحديد في برنامج تربية الطفولة (تخصصيّ معلم الصف وتربية الطفل)، ذلك أن الطلبة في هذا البرنامج يدرسون مساقات ذات علاقة بحقوق الطفل؛ فقد ارتأت الباحثة في الدراسة الحالية أن تختار طلبة هذه الكلية لأنها تخرج معلمين ومعلمات سيعملون في السلك التربوي لدى طلبة ما قبل المدرسة والصفوف الأولى، ويفترض أن يتسلحوا بالثقافة الضرورية المتعلقة بحقوق الطفل، وأن يمتثلوا إليها فكرًا وعملاً، وأن يكونوا قادرين على تقييم مدى امتثال والدي أطفال الصفوف المعنية بتربية الطفولة أو غيرهم لتلك الثقافة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بزغت مشكلة هذه الدراسة من واقع ثقافة حقوق الطفل، التي يتوجب أن تكون ترجمة جادة ودقيقة لمعاني ودلالات التشريعات والرؤى المنصوص عليها في ثنايا الشرائع الإلهية، والمنشورة في الدساتير، والقوانين، والاتفاقيات الدولية التي زخرت موادها بحقوق الطفل، ونادت بكفالتها وبضرورة منحه إياها. وتتبلور مشكلة الدراسة بما يُلحظ في الميدان التربوي بخاصة والحياة بعامة من ممارسات مقلقة في مجال حقوق الطفل، التي أصبحت معضلة تحتاج إلى مواجهة بأساليب ملائمة، تتجاوز إعادة النظر بالدساتير والقوانين والأنظمة أو التقوقع حول إشكالية النصوص القانونية، مع إغفال تام لثقافة الحقوق التي يتوجب على المربين أن يجسدوها، وأن يتخذوا من مبادئها أسلوب حياة وطريقة عيش ونمط تفكير، حال تعاملهم مع الأطفال.

---

[1] ت. د. 305، حقوق الطفل في المجتمع الأردني.
http://admreg.yu.edu.jo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=145&Itemid=159

وتتجلى مشكلة الدراسة في محاولتها استنباط بعض حقوق الطفل التي كفلها الفكر التربوي الإسلامي وانطوت عليها اتفاقية حقوق الطفل الدولية، وفي الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وتقديرهم امتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل التي تعزز رفاهه، وتمنع الإساءة إليه، وتلبي احتياجاته، وتكفل حقوقه. ويدعو ذلك إلى إشباع مجال ثقافة حقوق الطفل بحثًا ودراسةً؛ إذ يُخشى أن تكون برامج إعداد المعلمين الجامعية وخططها، قاصرة عن غرس ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة وعن غمسهم فيها وتذوّقها، وهو ما قد يُلقي ظله على ممارساتهم الميدانية الفعلية أثناء برامج التربية العملية أو بعد العمل الفعلي في المدارس، وحتى بعد أن يصبحوا آباء أو أمهات.

هذا الواقع التربوي وتسويغه العلمي وضعا الباحثة أمام تساؤل مفاده: ما واقع ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة جامعة اليرموك؟ وهل يمتثل والدي الأطفال لها؟ وبالتحديد، ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما حقوق الطفل التي يقرها الفكر التربوي الإسلامي، وتلك التي تنطوي عليها اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989؟
2. ما درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك؟
3. هل تختلف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية؟
4. ما درجة تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال والدِي الأطفال لثقافة حقوق الطفل؟

أهداف الدراسة

انكبت هذه الدراسة على البحث في حقل مهم من حقول حقوق الإنسان، وهو ثقافة حقوق الطفل لدى طالبات تربية الطفولة ووالدي الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية. وتهدف إلى الكشف عن:

1. حقوق الطفل من المنظورين الإسلامي والدولي.
2. ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك.
3. امتثال والدي الأطفال لحقوق الطفل في ممارساتهم الفعلية اليومية.
4. اختلاف ثقافة حقوق الطفل باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية.
5. إعداد أداة لقياس ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة، وامتثال الوالدين لها، لتوظيفها في هذه الدراسة، ودراسات أخرى مماثلة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت موضوع ثقافة حقوق الطفل بعامة وثقافة حقوق الطفل من المنظورين الإسلامي والدولي بخاصة، ومن الاهتمام العالمي بها؛ حيث تم تضمين موضوع حقوق الطفل في المناهج الدراسية وعلى المستويات كافة، وأدخلت بعض موادها في الخطط الجامعية، كما تأتي من ضرورة الوقوف على ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة جامعة اليرموك، امتثال والدي الأطفال لها. وتتجلى هذه الأهمية في أن الدراسة الحالية تعمل على ما يأتي:

1. تَعرض حقوق الطفل من المنظورين الإسلامي والدّولي.

2. تَقرأ واقع ثقافة حقوق الطفل وتربيته لدى طلبة جامعة اليرموك المتخصصين بتربية الطفولة قراءة موضوعية ومنهجية، وتحدد درجة هذه الثقافة لديهم.

3. تُدلل على مستوى البناء في ثقافة حقوق الطفل ومدى اتساع أبوابه المشرعة للمستقبل.

4. تُسلط الضوء على النصوص والآراء المتعلقة بحقوق الطفل التي تشكل ثقافة طلبة تربية الطفولة، وتعالج تلك الآراء بالتحليل والاستبصار والموضوعية والبيان والتحديد.

5. تُقدم صورة واضحة عن تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل، وهو ما يمكن أن يعطي مؤشرًا جيدًا على ما إذا كانت هناك حاجة إلى المزيد من البرامج، لتطوير ثقافة هؤلاء الوالدين.

6. تَقترح أداة سوف يتم التحقق من صدقها وثباتها، يمكن أن يوظفهما الباحثون والتربويون في قياس ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة جامعة اليرموك، وامتثال والدي الأطفال لها.

7. تَنسجم في أهدافها مع توجهات الفكر التربوي الإسلامي والاتفاقيات الدولية التي تسعى إلى نشر ثقافة حقوق الطفل بين فئات المجتمع كافة، وامتثالهم لها في ممارساتهم الحقيقية. أضف إلى ذلك انسجامها مع مرتكزات التطوير التربوي في الأردن، الساعية إلى نشر ثقافة حقوق الطفل ورفع مستوى مخرجات التعليم العام في هذا المجال.

8. تَنسجم مع آخر المستجدات على الساحة الأردنية المتعلقة بنشر ثقافة حقوق الإنسان والحريات لدى الأفراد وتوعيتهم بحقوقهم وواجباتهم الأساسية.

9. تُمكن الباحثين والدارسين والناشطين في مجال حقوق الطفل، من تطوير مبادئ ومعايير خاصة تصاغ سلوكيًا تحكم سلوك المربين من آباء وأمهات ومعلمين ومعلمات وغيرهم في تعاملهم مع الأطفال؛ ذلك أن الدراسة تستند في بناء مقياس ثقافة حقوق الطفل إلى مجموعة من المبادئ وأنماط السلوك التي يمكن توظيفها في هذا المجال.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تقوم الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

- **الطفولة والطفل:** الطفولة هي مرحلة يتسم فيها الأطفال بخصائص وعادات وتقاليد وميول وأنماط سلوك معينة، وهي صفة للطفل. وتتعدد المعاني التي يأخذها مصطلح "طفل" في اللغة؛ إذ إنها تُطلق على المذكر والمؤنث، وما يعقل وما لا يعقل. فقد أتت بمعنى "الصغير" من كل شيء (الفيروز آبادي، 2005، 7). واستُخدمت أيضًا بمعنى المولود من أولاد الناس والدواب (ابن منظور، 2003، مج2، 599). كما تعددت التعريفات الاصطلاحية التي أعطيت للطفل بتعدد الأغراض والغايات التي وُضِعت من أجلها، وبتعدد المجتمعات وباختلاف طبيعتها ودرجة نموها، فبعض التعريفات يطلق مفهوم الطفل على كل إنسان يقل عمره عن (13، أو 15، أو 18) سنة، بينما يرى آخرون أنها تبدأ بعد سن الثانية. وقد حددتها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل 1989 بسن (18) إلا إذا بلغ سن الرشد قبل ذلك موجب قانون بلده (المجيدل، 2001، 209). وتستند الدراسة الحالية في تعريفها الاصطلاحي للطفل إلى اتفاقية حقوق الطفل 1989 في مادتها الأولى بأنه: "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك" (UNICEF, 1990, 2). ويُعَرَّف الطفل إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: كل من

يبلغ من العمر (4-9 سنوات)، أي في المدى الذي حددته الاتفاقية الدولية في تعريفها للطفل؛ ذلك أن طلبة تربية الطفولة المستهدفين في هذه الدراسة، سيعملون مع الأطفال في المرحلة الممتدة من بدء رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الدنيا في الصفوف الثلاثة الأولى، بكل ما فيها من سمات وخصائص وأنماط سلوك، ونمو عقلي وجسمي وانفعالي.

- **حقوق الطفل:** جاء في لسان العرب أن الحقوق جمع حَق، والحَق نَقِيضُ الباطل، وحَقَّ الأمر يَحُقُّ وَيَحُقُّ حقاً وحُقُوقاً صَار حَقاً وَثَبَتَ، وهو الأمر الثابت واللازم وأنه ضد الباطل (ابن منظور، 2003، مج10: 49). ويُعَرَّف الحق بأنه: "مصلحه ثابتة للفرد أو المجتمع أو لهما معا يقررها الشارع الحكيم" وهو: "استئثار بقيمة معينه يمنحه القانون لشخص ويحميه" (الدريني، 1997، 117، 255). كما يُعرَّف الحق بأنه: اختصاص ثابت في الشرع يقتضي سلطة أو تكليفاً لله مع عباده، أو الشخص على غيره، على أساس أن جوهر كل حق هو الاختصاص" (الصالح، 2002، 873). وتُعَرَّف حقوق الطفل اصطلاحًا، كما ورد لدى محمد وإبراهيم (2011، 140) بأنها: "مكتسبات شرعية أو قانونية ثابتة للطفل منذ ولادته حتى بلوغه. وهي ميزات أو قيم مادية أو معنوية، يتمتع بها الطفل وتُقرها الأنظمة والتعليمات والقوانين والمواثيق الدوليّة المتعلقة بالطفولة، التي تحقق للطفل فائدة بشتى مجالات حياته وتبني لديه شخصيةً متكاملة تعمل على نجاحه ليصبح عضوًا فاعلاً في مجتمعة ونافعًا لذاته". أما ويد (Wade, 1994, 92) فقد عرف حقوق الطفل بأنها: "الاستحقاقات التي ينبغي أن تُتاح لجميع الأطفال من الصحة، والسلامة، والحب، والتعليم، والمأوى، والغذاء، والقبول، بغض النظر عن العرق، والأصل، والجنس، والدين، أو القدرة الجسدية".

وتتبنى هذه الدراسة تعريفًا إجرائيًا للحقوق بأنها: ما يتم استخلاصه من الفكر التربوي الإسلامي والمواثيق الدولية من قواعد ومبادئ وأسس وأنماط سلوك تخص الطفل ويتوجب على القائمين على تربيته أو يرعونه منحه إياها ليتمتع بحياة كريمة، وحماية تامة من طرف قادر على رعايته ومساعدته على النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ومشاركته في مناحي الحياة التي يسعها كافة.

- **ثقافة حقوق الطفل**: الثقافة في اللغة، هي: العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحذق فيها، ويقال ثقف الشخص، أي صار حاذقًا فطنًا، وانكب على المطالعة حتى ثقف، وتُعرّف أيضًا بأنها: مجموعة من القيم المشتركة بين مجموعة من الناس، بما في ذلك السلوك المتوقع والمقبول منهم، والأفكار، والمعتقدات، والممارسات (قاموس المعاني، 2013). وفي الاصطلاح يعرفها تايلر Taylor (تايلر المشار إليه في الهيتي، 1988، 24) بأنها: "ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في المجتمع". وما دام المجتمع يكون ثقافات فرعية من الثقافة العامة فيه، ولأن العالم قد اعترف بحقوق الطفل وفق وثائق دولية، تشكلت ما يسمى بثقافة حقوق الطفل. وعليه، يمكن تعريف ثقافة حقوق الطفل، بناءً على مفهوم حقوق الطفل من المنظورين اللغوي والاصطلاحي المذكورين آنفًا، بأنها: العقائد، والموروثات، وأنماط السلوك أو الممارسات، والعادات والتقاليد، والقيم، والأفكار، وأطر التفكير (الأيديولوجيات) التي يتمتع بها أفراد المجتمع، وتنسجم مع حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي، وما نصت عليها المواثيق الدوليّة من تشريعات تتوافق في نصوصها مع الفكر التربوي الإسلامي. وتُعَرَّفُ ثقافة حقوق الطفل إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: المضامين

السلوكية التي وردت في نصوص فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل، الموظف في هذه الدراسة، والمعبر عنها (الثقافة) بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس.

- **طلبة تربية الطفولة:** ويُعَرَّف طلبة تربية الطفولة إجرائيًا بأنهم: جميع الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2013 في جامعة اليرموك بكليّة التربية، في تخصّصيّ معلم الصف وتربية الطفل، البالغ عددهم (2072) طالبًا وطالبةً.

- **والدِي الأطفال:** ويُعَرَّف والدي الأطفال إجرائيًا بأنهم: الآباء والأمهات الذين خبِرهم طلبة تربية الطفولة في كلية التربية بجامعة اليرموك، الذين يعدوا أفرادًا في المجتمع الأردني، سواء أكانوا آباءهم أم أمهاتهم أو آباء وأمهات أطفال آخرين خبروهم من أقاربهم أو ممن تعاملوا معهم.

- **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989** وتعرف الاتفاقية إجرائيًا بأنها: "اتفاقية حقوق الطفل" التي اعتُمدت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989 تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول/سبتمبر 1990، وفقا للمادة 49. وقد تألفت الاتفاقية من الديباجة وثلاثة أجزاء، تضمن الأول منها (41) مادة تتعلق بحقوق الطفل التي أقرها المجتمع الدولي، أما الثاني فقد تضمن (4) مواد تتعلق بلجنة متابعة الاتفاقية، ويتضمن الجزء الثالث (9) مواد تتعلق بقانونية الوثيقة وتوقيعها والتصديق عليها وما يمكن أن يطرأ عليها من تعديلات مستقبلية (UNICEF, 1990).

- **تقدير امتثال ثقافة حقوق الطفل:** في اللغة، امتثال هي مصدر امتثل، وامتثل لـ أي خضع وانقاد واحتذى ونفّذ؛ فالامتثال هو الطاعة. ويقال امتثل نموذج الآخرين، أي احتذى النموذج وعمل به وسار على منواله. وامتثل للأمر الواقع، أي خضع له وانقاد

له، وامتثل طريقة فلان، أي اتبعها وعمل على مثلها وسار على نهجها ولم يَعْدُها (قاموس المعاني، 2013). وعليه، فالامتثال باللغة إذن، هو السير على النهج ذاته والعمل به والخضوع له. ويُعَرَّف تقدير امتثال ثقافة حقوق الطفل إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: الدرجة الكلية التي يمنحها طلبة تربية الطفولة لامتثال والدِي الأطفال الذين خبروهم أو تعاملوا معهم، لثقافة حقوق الطفل، باستجابتهم عن الجزء الثاني من أداة الدراسة (مقياس ثقافة حقوق الطفل).

محددات الدراسة

تتمثل محددات هذه الدراسة في أنها ستقتصر على:

1. عينة غرضية من طلبة جامعة اليرموك ممن يدرسون في جامعة اليرموك بكلية التربية في برنامجيّ معلم الصف وتربية الطفل. في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي 2014/2013. فهؤلاء الطلبة يدرسون مساقات ذات علاقة بالطفولة وبحقوق الطفل، وسوف يتعاملون مع الأطفال مستقبلاً، مما يعطيهم خصوصية في هذا المجال، ويحول دون تعميم نتائج الدراسة على طلبة تخصصات أو جامعات أخرى.
2. الأدوات المستخدمة فيها؛ فقد تحددت أدوات الدراسة بمقياس ثقافة حقوق الطفل ذي التدريج الثلاثي، الذي يتطلب من المستجيب تحديد درجة موافقته على مضمون الفقرة، ودرجة تقديره لامتثال والدي الأطفال لها على التدريج ذاته، بوصفها أنماط سلوك يمكن ممارستها؛ مما يحول دون تعميم النتائج فيما لو استخدمت أدوات قياس غيرها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

لما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وتقديرهم امتثال والدي الأطفال لها؛ فإنها جاءت في جزأين، الأول منهما، هو الإطار النظري، الذي يقوم على أربعة أركان، هي: الطفولة، وثقافة حقوق الطفل، وحقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، وحقوق الطفل في اتفاقية حقوق الطفل الدولية. والثاني، هو الدراسات السابقة؛ التي عمدت الباحثة إلى حصرها بالاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، والمتصلة بمتغيرات الدراسة وهي نادرة تمامًا في الأدب التربوي، وبخاصة في الوطن العربي، فيما يتعلق بالتحديد بثقافة حقوق الطفل؛ إذ كانت معظم الدراسات إما تحليلية تستكشف مفاهيم حقوق الطفل ومدى تضمينها المناهج والكتب الدراسية أو الوثائق الصادرة عن حكومات أو هيئات أو منظمات أو غيرها، وإما اختصت في الاتفاقيات الدولية بالبحث والتمحيص، أو في مقارنة ما بين الشرائع السماوية وبخاصة الإسلام وما بين الاتفاقيات والإعلانات الدوليّة والحراك الدّولي في هذا المجال. فالأدب التربوي، وإن كان زاخرًا فيما يتعلق بحقوق الطفل، لكنه لم يكن يتعلق بثقافة حقوق الطفل. وفيما يأتي عرض لجزأيّ الفصل الثاني: الإطار النظري، والدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري المتعلق بحقوق الطفل

طالعت الباحثة ما توافر لها من أدب يتعلق بالطفولة وبحقوق الطفل، مما توافر لها من أبحاث ودراسات وكتب بالفكر التربوي الإسلامي، ولم تغفل عن مطالعة بعض الكتب والمواقع الإلكترونية والأبحاث والدراسات المتعلقة بالاتفاقيات الدوليّة لحقوق الطفل، وذلك لكي تخلُص إلى أدب نظري يتعلق بموضع هذه الأطروحة. وحاولت أن تهتم بثقافة الحقوق أكثر من سرد ما أتي في كتب الفكر التربوي الإسلامي وكتب التراث والمواثيق والوثائق الدوليّة من حقوق فحسب؛ إذ إن هذه الدراسة تركز على ثقافة الحقوق لا على مدى معرفة تلك الحقوق أو أثر المناهج المدرسية فيها أو درجة تضمينها في المناهج والكتب المدرسية.

ويقوم الإطار النظري للدراسة على أربعة أركان رئيسة هي: الطفولة، وثقافة حقوق الطفل، وحقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، وحقوق الطفل في اتفاقية حقوق الطفل الدولية. وفيما يأتي عرض لهذه الأركان الأربعة:

1. الطفولة Childhood

تحتل مرحلة الطفولة مساحة شاسعة من تفكير الفلاسفة، والمربين، والعلماء، والمفكرين، وصناع القرار منذ أقدم العصور والحضارات، ذلك أن هذه المرحلة مهمة للغاية في تطوير الفرد من النواحي كافة، العقلية، والانفعالية، والمهارية، والاجتماعية. ويحاول أي مجتمع نقل ثقافته للأطفال، فيغدو الأطفال مرآة حقيقية للثقافة التي تسود في المجتمع، وهم بالتالي يشكلون انعكاسًا لما يسود ذلك المجتمع من عادات وتقاليد وأفكار وقيم وأنظمة يمارسها أفراد المجتمع أو ما يسمى بالثقافة (الهيتي، 2002، 50).

عُرّف الطفل في مصطلحات هذه الدراسة سابقًا، بأنه الصغير من كل شيء، ويطلق

على المفرد والمثنى والجمع. أما الطفولة فهي المرحلة العمرية التي تبدأ بالميلاد وتنتهي بسن الرشد. وهي فترة لا غنى للطفل فيها عن والديه أو من يعيله ويأخذ بيده ويرعاه ويكفل حقوقه. ونوهت خصاونة (2005) بأنه مع اختلاف العلماء على تعريف محدد للطفولة، إلا أنهم اتفقوا على أهميتها ودورها في تطوير شخصية متوازنة للطفل، واعتبارها الأساس لما سيكون عليه مستقبلاً. وأنه تحقيقًا للنمو السليم لمواجهة تحديات المستقبل، فإن هذه المرحلة تحتاج إلى رعاية متكاملة صحية، وجسمية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية. وتتدرج تلك الحاجات وترتقي مع تقدم الطفل بالعمر؛ إذ تسود الحاجات الفسيولوجية في مرحلة الحضانة، وحاجات الأمن في الطفولة المبكرة، والحاجة للحب في الطفولة المتأخرة، والحاجة إلى تحقيق الذات والتفكير في مرحلة الرشد. ولتحقيق النمو المتوازن لا بد من إشباع حاجاته على مدى مراحل نموه جميعها دون أن تطغى واحدة على أخرى.

مراحل الطفولة

وقد قسم علماء النفس الطفولة إلى مراحل (زهران، 2001، 61)، على النحو الآتي:

1. مرحلة ما قبل الميلاد، أو المرحلة الجنينية: وتمتد من حدوث الحمل في طور الإخصاب حتى الميلاد ومدتها المعتادة تسعة شهور. ويكون النمو فيها سريعًا، ويظهر فيها النمو الفسيولوجي واضحًا وجليًا، ويتأثر الجنين سلبًا فيها بصحة الأم المتدهورة، وبسوء تغذيتها، وبحالتها النفسية المتعبة، وبتناولها العقاقير، وبتعرضها للأشعة، وبالتدخين، وما إلى ذلك من ممارسات قد تودي بحياته أحيانًا، أو تخلف له عاهة مستدامة.
2. مرحلة الرضاعة: وتسمى أحيانًا بمرحلة المهد، وتمتد من ولادة الطفل حتى نهاية العام الثاني من عمر الطفل، حسبما ورد في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ

أَوْلَـٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ (البقرة: 233). وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتكيف مع الوسط الخارجي الذي جاء فيه، ويبدأ بالرضاعة، ويعتمد على أمه كثيرًا في إشباع حاجاته، ويتعلم فيها الطفل المشي والكلام واللعب.

3. مرحلة الطفولة، وتقسم إلى:

(أ) الطفولة المبكرة: وتمتد من بداية العام الثالث، وتستمر حتى العام الخامس من عمر الطفل وهي ما تسمى بمرحلة الحضانة. وتتميز باستمرار النمو بسرعة لكن أقل من المرحلة الجنينية وما بعدها في الجوانب الجسمية، والحركية، والعقلية، واللغوية، ويستطيع الطفل التحكم بالإخراج، ويصبح أكثر حركة، ويبدأ في تكوين المفاهيم الاجتماعية.

(ب) الطفولة الوسطى: وتمتد من العام الخامس وتستمر حتى العام التاسع من عمر الطفل، وفيها يتصف الطفل بالنشاط الزائد، وتتسع دائرة بيئته الاجتماعية، وتكوين الصداقات، وزيادة الاعتماد على النفس، والاستقلال عن والديه.

(ج) مرحلة الطفولة المتأخرة: وتمتد من العام التاسع وتنتهي في العام الثاني عشر من عمر الطفل. وتتميز ببطء معدل النمو قياسًا بالمراحل التي سبقتها، وتطور المهارات المتعلقة بشؤون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، ويصبح الطفل قادرًا على التحكم بانفعالاته وتحمل المسؤولية.

4. مرحلة المراهقة: وتمتد من العام الثاني عشر وتنتهي بالعام الرابع عشر وقد تصل العام السابع عشر من عمر الطفل، وفي الفكر التربوي الإسلامي تنتهي بوصول الطفل سن البلوغ. وفيها يستمر النمو بوضوح باتجاه النضج الجسمي، والاجتماعي، والانفعالي، والجنسي.

مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى

تهتم الدراسة الحالية في مرحلة الطفولة الوسطى وما قبلها بسنة واحدة من سن (4 إلى 9 سنوات) وهي مرحلة الروضة والمرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي أو الأساسي. وفيما يأتي عرض لأهم مظاهر النمو في هذه المرحلة (القنطار وحوراني وإبراهيم، 2004، 326 – 330):

1. النمو الجسمي Physical Development: ويكون النمو بطيئًا مقارنة بالمراحل السابقة مع أن وزن الطفل وطوله يزدادان على نحو ملحوظ عن المراحل السابقة، لكن الفروق البينية بين الأطفال في هذه المرحلة واضحة وجلية؛ فعلى سبيل المثال: يكون معدل الطول والوزن لدى طفل الرابعة أكبر من معدله لدى طفل التاسعة. ويمتاز النمو الجسمي في هذه المرحلة بالانتظام رغم بطئه. ويتكامل عدد الأسنان اللبنية، ويقترب نمو الجهاز العصبي من الراشدين ويكون الذكور أكثر وزنًا من الإناث، ويمتاز أطفال هذه المرحلة بالحيوية، والنشاط المرتبطة بالصحة والجسمية والتغذية الصحيحة والكاملة. ويزداد الأداء سرعة ومقدرة على التناسق الحركي، والتآزر البصري، وتتحسن المهارات اليدوية نتيجة نمو العضلات الكبيرة ونضج العضلات الدقيقة. ويحتاج النمو الجسمي إلى بعض المتطلبات، منها: الاهتمام بالصحة الجسمية والنفسية، والفحص الطبي الدوري للطفل، والغذاء المتوازن الصحي، وتكوين العادات السليمة للعناية بالجسم، وتوفير فرص الحركة والنشاط وممارسة الألعاب، وتوفير قدر من الرعاية لتوجيه النشاط الزائد للطفل، ومراعاة احتياجات الأمن والسلامة. وجميع هذه الاحتياجات تعد من حقوق الطفل الأساسية.

2. النمو الحركي Motor Development: ويكون نمو المهارات الحركية لأطفال هذه

المرحلة بسرعة على الرغم من بطء معدل النمو الجسمي مقارنة بالمراحل السابقة. وتتميز هذه المرحلة بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع والدقة والقوة، ويكاد النمو الحركي ينحصر في العضلات الكبيرة، ويظهر دور التعلم والتدريب في اكتساب وإتقان النمو الحركي، ويظهر التنميط الجنسي في اختيار الألعاب الحركية؛ إذ يتجه النشاط الحركي لدى الذكور نحو العنف، ويرغبون في ممارسة الجري والقفز، ولعب الكرة والسباحة. وتتميز الإناث بممارسة اللعب بالدمى، وبالنشاطات الحركية التي تتسم بالتنظيم الحركي، والدقة في الأداء، مثل الأشغال اليدوية، والعزف، وممارسة الأنشطة الاجتماعية اللغوية. ويعود ذلك كله إلى نمو العضلات الكبيرة والصغيرة، وكفاية الأجهزة العصبية الحسية. ويعد اللعب مهمًا لأطفال هذه المرحلة، فهو طاقة جسمية وعقلية وانفعالية، وبممارسته يتقن الطفل المهارات الحركية الهادفة اللازمة لخدمة الذات. وتتطور المهارات الاجتماعية المتعلقة بخدمة الآخرين، ومنها يتعلم الطفل احترام الأنظمة والقوانين ويدرك حقوقه وواجباته. ويتوقف كل ذلك على بيئة الطفل التي يتوجب عليها توفير فرص النمو السليم له. ويتطلب النمو الحركي في هذه المرحلة اهتمامًا خاصًا من المدرسة بالتربية البدنية والفنية، وإتاحة الآباء والمعلمين الفرص للطفل للممارسة الأنشطة الحرة والأنشطة البنائية والابتكارية، وتوفير الأدوات اللازمة لكل ذلك. وتُعد هذه المتطلبات من حقوق الطفل الأساسية التي أولاها الفكر التربوي الإسلامي والمواثيق الدولية أهمية خاصة.

3. النمو الحسي Sensory Development: ويكون النمو هنا في الإدراك الحسي للطفل بارزًا عن المراحل التي تسبقها؛ إذ يدرك الطفل الألوان، والزمن، وفصول السنة، والمسافات، والبعد المكاني، والأوزان، ويزداد حب الاستطلاع والاستكشاف، ونمو

الذكاء التصوري، والقدرة على الانتباه والتخيل. ويتوقف ذلك كله على سيطرة الطفل على أعضائه وخبرته بالمواد التي يعالجها ويستخدمها، وتزداد قدرات الطفل العددية. ويكتمل النمو البصري في هذه المرحلة وتزداد دقة السمع. ولتنمية تلك المظاهر لدى الأطفال، يحتاج النمو إلى توفير مثيرات حسية ومتنوعة في محيط الأسرة والروضة، وما يلزم من أدوات وأجهزة كالأدوات الموسيقية والأشكال الحركية المسموعة والمرئية في محيط الأسرة والروضة والمدرسة، والإفادة من حب الأطفال للأغاني والأناشيد القصص،. وما من شك أن ذلك كله يعد من أبسط حقوق الطفل في رعاية نموه.

4. النمو الانفعالي Affective Development: ويكون النمو الانفعالي لطفل هذه المرحلة متسمًا بالهدوء والاستقرار والثبات الانفعالي، مقارنةً ببداية مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة. ويتوقف الهدوء الانفعالي على أسباب كثيرة، منها: اتساع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي، توافر فرص التنافس المنظم والصراع والتعبير عن الانفعالات في مجتمع الروضة والمدرسة، وفي الوقت ذاته الالتزام والهدوء والانصياع للنظام المدرسي، وزيادة المعلومات والمهارات والنضج العقلي، والنمو اللغوي، والنمو العقلي، والقدرة على تكوين الصداقات. ويتضح في هذه المرحلة التمايز الانفعالي المتمثل في تكوين الانفعالات والاتجاهات بالتعرف إلى الأشياء الجديدة، وتزداد قدرة الطفل على السيطرة على انفعالاته، وينمو مفهومًا سليمًا للطفل في هذه المرحلة عن ذاته. ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى الاهتمام بما يقوم به، والاستحسان والتقدير، وتعويده الإصغاء للآخرين، والشعور بالأمن، وحب الآخرين، وتوفير النماذج السلوكية، وإسماعه الحكايات والقصص، والاستماع إلى الإذاعة، ومشاهدة التلفاز، والقراءة المنفردة. ويعد كل ذلك حقوقًا له لا بد أن توفرها له الأسرة والروضة والمدرسة.

2. ثقافة حقوق الطفل Child Rights Culture

كفلت الشريعة الإسلامية حقوق الطفل بما لم تكفله شريعة من قبل ونظرت إليه بوصفه مخلوقًا مكرمًا لكنه يحتاج إلى العون أكثر من غيره من بني البشر. كما كانت الطفولة من أولى أولويات الأمم المتحدة منذ نشأتها وحتى يومنا هذا. لذلك، أكدت على حقوق الطفل وضرورة أن تعمل الحكومات على منحه إياها وعدم انتهاكها، وانبثق عن ذلك كله ثقافة خاصة لدى المربين وأفراد المجتمع تعكسها ممارساتهم وما تعلموه من أساليب حال تعاملهم مع الأطفال.

والثقافة بعامة هي سلوك يسلكه الفرد وقيم يتبناها، وتثقيف الطفل هو إكسابه العادات السلوكية التي يقرها المجتمع ويتمناها، والقيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية التي يحرص عليها. وثقافة الطفل بهذا المعنى، ليست هي التربية وحدها ولا التعليم وحده، بل هي مسؤولية اجتماعية، والاهتمام بالطفولة قضية حضارية، ومطلب أساسي في خطط التنمية الشاملة للمجتمعات العربية (عويس، 1994، 5). وتغدو ثقافة حقوق الطفل بناءً عليه، ثقافةً تسود المجتمع وتتعلق بحقوقه ويتحمل أفراده مسؤولية ممارستها وعدم انتهاكها، وتوعية الطفل بها ونقلها إليه ليتمتع بها في حياته اليومية.

ولا يختلف ما ذكره القريطي (2011، 181) بتعريفه للثقافة عمّا قالته عويس (1994، 11) من أن الثقافة كل مركب من مجموع عادات، وتقاليد، وأعراف، ومعتقدات أفراد المجتمع وقيمهم وأساليب حياتهم، وكل ما أبدعوه من نواتج مادية ومعرفية، وتحكم سلوكهم. وهي تؤدي وظائف نفسية، وعقلية، واجتماعية، توحد المنتمين إليها في نسيج واحد ضمن هوية اجتماعية متماسكة. وهي بالتالي إن تعلقت بحقوق الطفل فقد غدت ثقافة حقوق الطفل التي تسود المجتمع من عادات وتقاليد ومعتقدات لها ارتباط بحقوقه ويمتثل إليها أفراده.

ويرى القريطي (2011) أن الثقافة مكتسبة، فهي متعلمة ينقلها جيل إلى آخر بالتعليم والتعلم، من خلال ما تقدمه مؤسسات التنشئة الاجتماعية، مثل: الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، ودور العبادة، من برامج وفعاليات ونظم وتعليمات وآليات وما تحاول تحقيقه من غايات وأهداف، وتلعب التربية دورًا مهمًا في صيانتها والحفاظ عليا ونقلها. ويؤكد أيضًا أن الثقافة وإن كانت تتضمن العموميات التي يشترك فيها أفراد المجتمع جميعهم، إلا أن لها خصوصيات تتعلق بمجموعة أو فئة محددة من الأفراد، فليس من الغريب إذن أن يكون للأطفال ثقافتهم الخاصة في بوتقة الثقافة العامة للمجتمع، وأن يكون لحقوقهم ثقافة فرعية ضمن ثقافتهم الخاصة؛ فالثقافة حلقات متكاملة ترتبط ببعضها بعضًا.

ثم عُدت الثقافة مصطلحًا علميًا؛ إذ استُخدمت بمعنى "الإنجازات الإنسانية". لكن التعريف الأكثر شيوعًا للثقافة هو تعريف تايلر Taylor (تايلر، المذكور في الهيتي، 1989، 24)، على أنها: "ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوًا في المجتمع".

ولعل الثقافة بالمفهوم الحديث هي "أنماط من السلوك القائمة على معايير وقيم ومعتقدات واتجاهات ومهارات ونتاجات فكرية ويدوية، ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية وتربوية وغيرها". فهي كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركًا الآخرين فيه. وهي نمط من السلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطًا من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، فكل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكًا. وتتضح الثقافة في الاتساق العام في أنماط سلوك وطرق حياة الناس في المجتمع الواحد. (الهيتي، 1989، 26).

وقد لخصت عويس (1994، 17 – 24) مضامين تعريفات ثقافة الطفل المختلفة، في

النقاط الآتية:

1. تتكون الثقافة من جانبين، أولاهما: أنها مجموع ما يباشره الفرد أو الجماعة من فعاليات وممارسات، تجاه البيئة الطبيعة والواقع المادي بحكم وجوده فيهما. وما يقوم به من عملية تحويل حضاري يؤدي إلى تشكيل هذا الواقع وإعادة صنعه على شكل أدوات ومنجزات، أما ثانيهما: فيتمثل في مجموعة المقاييس الذهنية والنظم والمعايير الاقتصادية والأدبية والأخلاقية، في ذهن الإنسان، الناجمة عن موضوع تلك الفعاليات والممارسات والمنظمة له في الوقت نفسه. وعليه فالفصل بين الجانبين المادي والمعنوي في الثقافة غير ممكن لأنهما كلاً متكاملاً ومتفاعلاً. كما لا يمكن الفصل بين الجانب المعرفي وبين الجانب السلوكي، فما ينقل للأفراد من أفكار ومعارف ومعتقدات عن طريقة التنشئة الاجتماعية، هو من أجل أن يسلك بطريقة معينة، وأن يقوم بدور معين في المجتمع.
2. تتفق الثقافات جميعًا في العموميات وتختلف في الوسائل والخصوصيات. فجميعها تهدف إلى تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد لكنها تختلف في أساليب تحقيقها ذلك.
3. تتعرض جميع الثقافات للتغيير، شأنها شأن الحياة الاجتماعية بصفة عامة، فهي تتغير بتغير الأجيال وما يضيفونه إليها من أنماط سلوكية جديدة، أو يحذفونه منها.
4. تتحدد ثقافة مجتمع معين بالعناصر الأساسية، من عادات وتقاليد وعقائد ومثل عليا، التي تحدد هويته ويحرص على أن يحميها من التأثيرات الدخيلة التي قد تطمسها.
5. تتألف الثقافة من حصيلة ما يتمتع به العقل من معارف، وما يكمن في الوجدان من انطباعات، وما يستقر في الضمير من عقائد وما يثبت في النفس من عادات وتقاليد. فالثقافة ليست التربية والتعليم أو العادات والتقاليد أو العقائد حسب، بل تتكون من ذلك

كله، وتربية الأطفال في مجتمع ما تشتق من ثقافة المجتمع التي يمكن أن تعكس أيضًا طريقة هذا المجتمع في تربية أطفاله.

6. تتشكل ثقافة الأطفال من القيم السلوكية والأخلاقية والذوقية والعادات والتقاليد، التي ينقلها المبدعون من أفراد المجتمع في صور فنية وأدبية إلى الأطفال مسترشدين بالمبادئ الدينية والإنجازات الفنية والأدبية للمجتمع، وبالعلم فيما يتعلق بخصائص الأطفال ومراحل نموهم وحاجاتهم النفسية. ويتم إيصالها بوساطة الأسرة والمدرسة والمسجد والروضة والنادي الاجتماعي، ووسائل الإعلام. ولا بد من أن تتسم ثقافة الأطفال بالشمول، والاتساق بين التفكير والتطبيق، وأن تكون قابلة للتطبيق العملي، ومَرْضِيًّا عنها من جميع فئات المجتمع.

ويشاطر عبد الواحد (2014) عويس (1993، 11) في الخلاصة التي توصل إليها فيما يتعلق بمفهوم الثقافة، بقوله أنها: "ذلك الكل المعقد الذي يتضمن المعرفة، والمعتقد، والفن، والخلق، والقانون، والعادات الاجتماعية، وأي إمكانيات اجتماعية أخرى، بل وطبائع اكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في مجتمعه". ويضيف عبد الواحد قائلاً: بأنه يوجد كم من المعرفة لا تشترك فيه كل المجتمعات الإنسانية في أي وقت ولا يشترك فيه كل الأفراد في أي مجتمع، أي أن هذا الكم المعرفي يكون مقصوراً على أفراد معينين في أوساط اجتماعية معينة وبالتالي فهم في أغلب الأحيان يشكلون كمًا ضئيلاً في مجموعهم إلا أنهم جزء من الثقافة الإنسانية، وبذلك تتشكل ثقافة (الأطفال)، وتتشكل داخلها أيضًا ثقافة فرعية هي ثقافة حقوق الطفل.

ويبدو أن عبد الواحد (2014) قد التقى مع الهيتي (1989، 28) الذي أكد أن الفرد يكتسب الثقافة من مجتمعه، ولكنه لا يحمل كل ما في ثقافة ذلك المجتمع من عناصر، ونجم عن ذلك تقسيم الثقافة إلى: (أ) عموميات، و(ب) خصوصيات، و(ج) بديلات، فهناك عناصر

ثقافية عامة يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع، مثل بعض الأفكار العامة والعادات القيم واللغة، وهي ما يطلق عليها العموميات الثقافية أو النمط العام للثقافة. وإلى جانبها تختص بعض الجماعات أو القطاعات في المجتمع بسمات معينة أخرى، وهي ما يطلق عليها الخصوصيات الثقافية. فلكل شريحة متميزة من المجتمع: مهارات وممارسات وجوانب معرفية وأنماط سلوك أخرى تختص بها بقية الشرائح. أما المتغيرات أو البديلات، فهي عناصر دخيلة على ثقافة المجتمع؛ إذ تتسرب إلى الثقافة بسبب اتصالها بثقافات أخرى وتظل لفترة قد تطول أو تقصر موضع تجريب حتى يتقبلها المجتمع ويضمها إلى ثقافته أو يرفضها.

وعليه، فقد نشأت داخل المجتمع ذاته ثقافات فرعية تعتمد على العمر أو المستوى التعليمي أو المهنة أو الانتماء الطبقي، أو الديني أو غيرها، وتتميز الفئة التي تنتمي إليها ببعض المظاهر والمستويات الخاصة، لكنها جزء من الثقافة الكلية للمجتمع. وكون أن للأطفال في كل مجتمع مفردات لغوية متميزة وعادات وقيم ومعايير وطرق لعب خاصة، وأساليب خاصة في التعبير عن أنفسهم وفي إشباع حاجاتهم، ولهم تصرفات، ومواقف، واتجاهات، وانفعالات، وقدرات، إضافة إلى ما لهم من نتاجات فنية ومادية، وأزياء وما إلى ذلك. فهم ينفردون بخصائص ثقافية، ولهم أسلوب حياة خاصة بهم، أي أن لهم ثقافة هي ثقافة الأطفال، وهي ليست تبسيط أو تصغير للثقافة العامة في المجتمع، بل هي ذات خصوصية في كل عناصرها وأنماط سلوكها المتميزة. وبعد حركة حقوق الإنسان التي تبعها حركة حقوق الطفل؛ انبثق عن ذلك كله ثقافة خاصة بحقوق الطفل يتوجب على الكبار تعليمه إياها ليقف على حقوقه ويتذوتها، وبالوقت ذاته يمتثل إليها أفراد المجتمع وبخاصة المربين الذين يتعاملون مع الطفل، ويمارسونها أنماط سلوكية تسمهم بسمة معينة تعطي صبغة معينة لثقافة حقوق الطفل التي تسود في المجتمع، ويمكن أن يُحكم على مدى تطور المجتمع ورقيه وتقدمه من خلالها.

ويشير عبد الواحد (2014) أن الاهتمام بموضوع الثقافة قد ابتدأ منذ بدايات القرن العشرين، وأكد أن للثقافة ثلاثة شروط حتى تتحقق، هي:

1. البناء العضوي: وهو الذي يُساعد على الانتقال الوراثي للثقافة داخل مجتمع معين.
2. القابلية للتحليل: وهي أن تكون الثقافة قابلة للتحليل إلى ثقافات محلية (البعد الإقليمي).
3. التوازن: ويكون التوازن بين الوحدة والتنوع في الدين الذي لا يمكن إغفاله في الثقافة.

وللثقافة كما يذكر فيضي، (2014) خصائص تتمتع فيها، هي أنها اكتساب إنساني عن طريق مفهوم التنشئة الثقافية، أي أنها متعلمة. فيتم اكتساب الفرد للثقافة بصفته عضوًا في المجتمع، فالحياة الاجتماعية لا تتم إلا بالعلاقات بين أفراد المجتمع التي تطبع المجتمع بطابع معين، ويصبح له خصائص وسمات تميزه عن غيره من المجتمعات.

وعليه، فإن ثقافة حقوق الطفل لا بد أن تتميز بسمات معينة تُبنى على ممارسات أفراد المجتمع التي تجعل من حقوق الطفل كفالةً أو انتهاكًا لها من أفراده، وغدت ثقافة حقوق الطفل ميزة من ميزات المجتمعات الراقية والمتقدمة، كما سبق ذكره، بعد أن أصبحت لها مواثيق وقوانين واتفقت عليها دول العالم أجمع، والأهم من ذلك كله، أنها في الفكر التربوي الإسلامي ربانية كفلها المولى عزّ وجل للأطفال، فهو خالقهم الذي يحيط بكل شيء علمًا، فالأطفال لا يستطيعون إدارة أمورهم بذواتهم، لذلك أوجب سبحانه وتعالى على من يتولى شؤونهم حقوقًا يمكن أن تشكل ثقافة حقوق الطفل في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، أو ثقافة حقوق طفل إسلامية، لأنها جاءت متكاملة وتامة وتغطي مراحل حياة الطفل جميعها، وتغطي حالاته كافة، سواء أكان يتيمًا أم وحيدًا، ومطلق الوالدين أم يعيش معهما، أو لا يعرفهما، وفقيرًا أم غنيًا، جنينًا أم وليدًا. وبذا فإن الإسلام يرسي قواعد ثابتة لحقوق الطفل وثقافة أبدية لا تشوبها شائبة أبدًا، وتنبه لما لم يتنبه إليه العالم، وبخاصة في أوروبا التي عاشت عصور الظلام في القرون

الوسطى وكان ينظر فيها إلى الأطفال على أنهم مخلوقات دون مستوى البشر. فقد أشار أمين (2012، 36) أن الأطفال في أوروبا حتى مطلع القرن التاسع عشر، لا يتمتعون بحقوق تزيد على الدواب، ولم يكن من حقهم الاستفادة من القوانين، بأكثر ما تستفيد منها الأبقار أو الجياد أو الخنازير. وغالبًا ما كان الآباء يرون فيهم جزءًا من ممتلكاتهم يفعلون بهم ما يشاؤون ولا يستطيع أحد أن يتدخل في ذلك.

وتتسم حقوق الطفل ببعض الخصائص، منها: أنها لا تشترى ولا تباع، فهي ليست منحة من أحد، وهي ذاتها لكل البشر بلا أي نوع من التمييز، وهي غير منتقصة بأي حال من الأحوال، كما أنها غير قابلة للتجزئة فهي وحدة واحدة بغض النظر عن أنواعها، وهي في حالة تطور مستمر. وعليه، فإن تثقيف الطفل بحقوقه يجعله يقدر ذاته، يكون اتجاهًا إيجابيًا عن المسؤولية الاجتماعية، ويجعل الأطفال يحترمون حقوق غيرهم، ويساعدهم على تكوين نموذج لحقوق الطفل داخل الفصل الدراسي، ويزيد احترام الأطفال بعضهم بعضًا، ويفعل عملية تعليم تمثيل الأدوار، ويحفز الأطفال على معرفة المزيد من حقوقهم وواجباتهم (حنا، 2013، 670).

وقد أشار حنا (2013، 674) إلى جملة من الأسباب تجعل الاهتمام بثقافة حقوق الطفل أمرًا ضروريًا، هي:

1. معاناة نسبة عالية من الأطفال في معظم أنحاء العالم من مشكلات اجتماعية ونفسية وتعليمية وصحية، من جملتها ضعف ثقافة حقوق الطفل لدى الكبار.
2. توافر أسس عامة لطرق التعامل مع الأطفال، الأمر الذي يتطلب نشرها على نطاق واسع، على المستوى العالمي لا المحلي حسب.
3. ازدياد الاهتمام بالمستقبل والتنافس بين الدول، الذي فرض عليها الاهتمام بالطفولة؛ ذلك

أن المستقبل يرتبط بدرجة تهيئة الأطفال له.

4. استمرار إنجازات العلوم المختلفة حول الأطفال وموضوعاتهم المختلفة، وأساليب التعامل معهم، مما يؤثر في التجدد الدائم لثقافة حقوق الطفل، ويفرض ذلك التواصل مع كل جديد لإثراء ثقافة الطفل.

5. تغير الظروف السياسية والاقتصادية والبيئة التي يعيشها الأطفال باستمرار، فتطفو إلى السطح متغيرات جديدة تتطلب حسن التعامل مع الأطفال، تجاوزًا للمشكلات أو حسمًا لها.

6. غرس الآباء قيم التعصب في الانتماء والولاء وما قاد إليه من دمار وقتل وتقهقر فرضه التعصب في الانتماء والولاء، أفضى إلى اعتماد ثقافة حقوق الطفل على المرونة بدل التصلب والجمود.

7. تحول حقوق الطفل إلى قضية عالمية لا تعالجها القوانين والأنظمة الداخلية المحلية، فتم تدويلها ووضعها تحت حماية القانون الدولي العام.

8. تنافس الأنظمة الحاكمة في تزيين تشريعاتها ودساتيرها بما يحقق حقوق الطفل، لتحصين نفسها بالشرعية الديمقراطية وإبعاد تهمة الديكتاتورية عن ممارساتها.

9. قياس عظمة الدول بمدى احترامها لحقوق الطفل وتوفير الضمانات القانونية والعملية لها، واعتماد ازدهار هذه الحقوق على النطاق الديمقراطي، واعتبار احترامها معيارًا للحضارة.

10. تثقيف الأفراد بحقوق الطفل، هو تثقيف حول حقوق الطفل (about child rights) بتزويدهم بالمعارف والمعلومات، ومن أجل حقوق الطفل (for child rights) بتنمية الجانب الوجداني لديهم من اتجاهات وانفعالات وقيم، وله العديد من الأهداف، منها:

مساعدة المجتمع على معرفة حقوق الطفل وفهمها، تنمية الحس الإنساني والتفاهم والتعاون المشترك الذي يخدم التمسك بحقوق الطفل، وغرس الإيمان بإعلاء شأن حقوق الطفل في أفراد المجتمع، ونشر المعارف عن حقوق الطفل في على الصعيدين الوطني والدولي، وخلق وعي خاص لدى أفراد المجتمع بحقوق الطفل، وفهم وتطوير المعلومات المتصلة بحقوق الطفل ووسائل تحقيقها، وتسليح أفراد المجتمع بالمعلومات وأساليب الدفاع عن حقوق الطفل، وضرورة أن يكون الأفراد واعين قادرين على النقد والاختيار مما يحيط بهم، ولا يتم ذلك إلا بالتثقيف بمبادئ حقوق الطفل.

3. حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي

تعد حقوق الطفل جزءًا لا يتجزأ من حقوق الإنسان، وقد طفح الفكر التربوي الإسلامي بحقوق الإنسان في شتى المجالات الثقافية والاجتماعية والسياسية والمدنية والاقتصادية، وغيرها. ويشير الخطيب والمنتشري (2004) أن البيان الإسلامي العالمي المتعلق بحقوق الإنسان المعلن بباريس (1981) قد أورد ثلاثة وعشرين حقاً من حقوق الإنسان مدعمة بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، يتعلق بعضها بالحياة، وبالحرية، وبالمساواة، وبالعدالة، وبالحماية، وباللجوء، وبالمشاركة، وبالتفكير، وبالحرية الدينية، وبالارتحال والإقامة وغيرها من الحقوق التي وردت في القرآن الكريم، أو في السنة النبوية المطهرة، أو وصلت من أقوال الصحابة. وكون هذه الحقوق إلهية المصدر لا يجوز لأحد أن يعوقها أو يحول دون تطبيقها أو يعتدي عليها.

وانطلاقًا من حقوق الإنسان، اهتم الإسلام بحقوق الطفل قبل ولادته وقتما يتم اختيار الزوج أو الزوجة على أسس من التميز الديني، والعقلي، والجسمي، والصحي. وأوجب الإسلام على الأسرة ممثلة بالوالدين ضمان حقوق الطفل. كما اهتمت الشريعة الإسلامية

بالأسرة؛ لما لها من دور مهم في بناء المجتمع الإسلامي الفاضل. لذا شرّعت الأحكام والضوابط التي تحفظ للأسرة دورها، وأوجبت على الرجل والمرأة ضمان حقوق الأبناء عند اختيار كل منهما للآخر، منطلقين من الأسس الشرعية الثابتة، كاشتراك الرجل والمرأة في الدين، والالتزام بأحكام الشريعة، والتحلي بالأخلاق الإسلامية الفاضلة، والنسب الرفيع، والسلامة من العيوب والأمراض التي قد تؤذي الطفل لاحقاً، إضافة إلى قدرة الرجل على النفقة، وتحمّل مسؤولية الأسرة المادية والمعنوية (المقوسي، 1997). وأكدت الشريعة الإسلامية حقوق الطفل، وحمايتها بعد ولادته، ونزلت الأحكام التي تُعنى بالطفل، وتبيّن حقوقه، وعالجت مشكلاته، وأحواله، وأحاطته بسياج من الطمأنينة والراحة في الحياة الدنيا، لذا كفلت الشريعة الإسلامية للطفل حقوقاً مادية، وأخرى معنوية أدبية (علوان، 2003).

ليس لباحث مهما كان من القدرة على جمع البيانات، وتصنيفها وتبويبها، أن يحصر حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي الذي يستمد أصوله من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. وتحاول هذه الدراسة عرض بعض حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، تمهيدًا لوضع مؤشرات سلوكية عليها بوصفها ثقافة ينبغي الامتثال إليها وتمثلها. وفيما يأتي بعض تلك الحقوق:

(1) **حقوق الطفل في النمو الجسمي السليم:** ما أن يتكون الجنين في رحم أمه حتى تصبح له حقوقًا شرعها الدين وحث المسلمين على امتثالها والالتزام بها. وأولها هو حق الحياة، فقد حرم الإسلام قتل الجنين لأي سبب كان ما لم يشكل بقاءه خطورة على أمه قال تعالى: ﴿وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ﴾ (الممتحنة: 12). وقد طالب الإسلام الأم بالأخذ بأسباب نمو الجنين نموًا سليمًا، وضمن الإسلام للطفل حقوقه التي تكفل له النمو السوي في بيئة آمنة تساعده على التكيف والتطور وتحقيق المتطلبات الأساسية والضرورية لذلك النمو، بدءًا بتشكيله جنينًا في أحشاء

أمه، قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ﴾ (سورة النجم: 32)؛ فطفلاً ضعيفًا حال ولادته، قال تعالى: ﴿ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ (سورة الحج: 5)؛ وصولاً إلى مرحلة الرشد حال اشتداد عوده، قال تعالى: ﴿لِتَبْلُغُوٓا أَشُدَّكُمْ﴾ (سورة الحج: 5).

كما نبه إلى القضية الوراثية وخطورتها في إنجاب الأولاد؛ إذ أكد على ضرورة المباعدة بالزواج ولم يحبذ زواج الأقارب، وألزم الإسلام الزوج باختيار الزوجة صاحبة الصحة الجيدة الولود الودود. قال صلى الله عليه وسلم {تَخَيَّرُوا لِنُطَفِكُمْ وَانْكِحُوا الأَكْفَاءَ وَأَنْكِحُوا إِلَيْهِمْ} (ابن ماجة، 1975، 3، 141، حديث 1968). وحال ولادة الطفل، أوجب الإسلام على الأم حفاظًا على حق طفلها بجسد جيد، إرضاعه حولين كاملين، قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ...﴾ (البقرة: 233)؛ ذلك أنه من الثوابت العلمية الآن أن غذاء الطفل من أمه هو خير غذاء يقوي جسمه، ويحميه من الأمراض، ويجعله أكثر مناعةً في مقاومتها، ويقوي الروابط العاطفية بينهما (عمر، 2002).

ويتوجب تقديم الرعاية الجسمية للطفل لينمو ويشتد عوده ويقوى؛ لأن المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف. فإذا ما نشأ الطفل سليم الجسم كان أقدر على مواجهة مشكلات مجتمعه، والإسهام في حلها. والاهتمام بجسم الطفل يساعده على ممارسة حياته، وتوفر له صحة نفسية جيدة لشعوره بأن جسده سليم متوازن في وظائفه ويؤديها بكفاءة عالية. ويتطلب الاهتمام بجسم الطفل وبحواسه، توفير بيئة مناسبة نظيفة ومنظمة ودافئة، وتنمية مهاراته الجسدية، والتماشي مع متطلبات الجسد وحاجاته الفسيولوجية بحدود الحلال والحرام، على أسس من الإيمان بأن الله أدرى بما يُفسد هذا الجسد، فحرم ما حرم وأحل ما أحل. وبذا، فقد حرم الله إفساد الجسد أو إفناءه، وأمر بتوظيفه في إعمار الأرض وبما يخدم البشرية. ولتحقيق

ذلك كله لا بد من السير وفق منهج معين، يتمثل في: تناول الطعام دون إسراف، قال تعالى: ﴿وَكُلُواْ وَٱشْرَبُواْ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف: 31)، ونظافة الجسم وطهارته التي تبدي الجسم جميلاً ونضرًا، قال تعالى: ﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾ (المدثر: 4)، والوقاية من الأمراض (محمود، 2003؛ الحداد، 2002).

(2) **حقوق الطفل الشخصية والحياتية**: كفل الإسلام للطفل حقوقًا شخصية لا حصر لها، ومنها: **حق الطفل في والدين سليمين خاليين من الأمراض** وبخاصة الوراثية منها؛ فبين الأسس التي يتم وفقها اختيار الزوج، كأن تتمتع بالصحة الجيدة، وبالمال الحلال، وبالنسب الرفيع، وبالدين القويم، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {تُنْكَحُ الْمَرْأَةُ لأَرْبَعٍ: لِمَالِهَا ، وَلِحَسَبِهَا ، وَلِجَمَالِهَا ، وَلِدِينِهَا ، فَاظْفَرْ بِذَاتِ الدِّينِ تَرِبَتْ يَدَاكَ} (أبو داود، ج.1، 624، حديث رقم 2074).

وكفل الإسلام للطفل **حق البقاء حيًا (الحياة)**؛ إذ حرم قتل الجنين في بطن أمه أو إجهاضه، حتى لو كان هناك ما يوجب إقامة حد القتل عليها لذنب اقترفته. فالحياة والموت أمور اختص بها المولى لذاته ولا يجوز لمسلم تجاوز حدوده فيهما، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ (النساء: 29)، وقال جل من قائل: ﴿قَدْ خَسِرَ ٱلَّذِينَ قَتَلُوٓاْ أَوْلَٰدَهُمْ سَفَهًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الأنعام: 140). ولو كان القتل محللاً لما حُفظ الدين، ولا النفس، أو المال، ولذهب العقل، وانقطعت الأنساب؛ وهذه جميعها أسباب موجبة من أجلها حرم الله قتل الإنسان أطفلاً كان أم يافعًا أو كهلاً (خطار، 2003؛ عمايرة، 2001؛ عمايرة، 2000).

وحال ولادة الطفل، كفل الإسلام له **حق النسب والتسمية**، وهو حق للمولود على والده، وأوجب الإسلام هذا الحق على الأب لما له من آثار مهمة في حياة الطفل وبخاصة الاجتماعية

منها (الغامدي، 2000)، قال تعالى في محكم تنزيله الكريم ﴿ٱدْعُوهُمْ لِآبَآئِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ ٱللَّهِ﴾ (الأحزاب: 5)، وتلا ذلك أن حرّم التبني بقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَآءَكُمْ أَبْنَآءَكُمْ ۚ ذَٰلِكُمْ قَوْلُكُم بِأَفْوَٰهِكُمْ﴾ (الأحزاب: 4). وكذا الحال بالنسبة للتسمية التي يفضل أن تطلق على الطفل منذ اليوم الأول لولادته، وقد أوجب الإسلام على الوالدين حق تسمية الطفل باسم حسن وحذر من الأسماء القبيحة (عمر، 2002)؛ ذلك أن الفرد سينادى باسمه يوم القيامة، قال صلى الله عليه وسلم: {إِنَّكُمْ تُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَسْمَائِكُمْ وَأَسْمَاءِ آبَائِكُمْ ، فَأَحْسِنُوا أَسْمَاءَكُمْ} (أبو داود، ج2، 705، حديث 4948). ناهيك أيضًا عمّا للاسم من علاقة بمجتمع الطفل، فإذا كان الاسم قبيحًا، وقع الطفل فريسة سخرية الأطفال الآخرين أو حتى الكبار من أفراد المجتمع، لذلك حذر الإسلام من الأسماء ذات المعاني القبيحة ومنع المناداة بالألقاب غير المحببة، قال تعالى: ﴿وَلَا تَلْمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلْأَلْقَٰبِ ۖ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ﴾ (الحجرات: 11). يتضح من الخطاب القرآني الكريم، كيف أن السخرية من الآخرين والتنابز بالألقاب منهي عنه، وهو خطاب يعطي الفرد حقه في أجمل الأسماء والمعاني، ولا يتيح للآخرين السخرية منه. ويعد ذلك تربية أخلاقية راقية قلما وصلتها أهداف التربية في مجتمعات كثيرة من العالم.

ومن الحقوق الشخصية والحياتية المهمة التي كفلها الإسلام للطفل، **حق الرعاية والتربية**؛ فعندما يولد الطفل وتتم تغذيته، ويُنسب لوالديه، ويُعطى اسمًا لائقًا، يحتاج إلى **الحضانة والنفقة** وهما أساس الرعاية. والمقصود بالحضانة كما يذكر داود (2003)، هو حفظ الطفل ووقايته من الأذى وتربيته تربية متكاملة من جميع الجوانب العقلية والانفعالية والنفس – حركية، لأنه غير مستقل بذاته، ولا يستطيع أن يقوم بمسؤولياته. والحضانة كما يشير عمر (2002) ليست حقًا للطفل حسب، بل لمن يحضنه، سواء أكان والده أم والدته، وأعطى

الإسلام حق رؤية الطفل في حال آلت حضانته لأحدهما. أما حق الطفل في النفقة، فقد أوجب الإسلام نفقته على والده حتى يصل سن الرشد إن كان ذكرًا أو تتزوج إن كانت أنثى (الصاوي، 2005؛ عبد الهادي، 2002)، قال تعالى: ﴿وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 233). وبذا، يكون الإسلام قد كفل للطفل العيش الرغيد إلى أن يصبح راشدًا.

(3) **حقوق الطفل في التنشئة الاجتماعية السليمة**: يعيش الطفل حياته في محيطات ثلاثة، هي: (أ) المحيط الحيوي الطبيعي: وهو بيئة الحياة الفطرية التي خلقها الله منذ وجوده في رحم أمه حتى خروجه على العالم وتفاعله مع البيئة الطبيعية التي خلقها البارئ جل جلاله في عُلاه. (ب) المحيط الصناعي: وهو الوسط البيئي الذي صنعه الإنسان بكل ما فيه من أبنية وطرقات وتكنولوجيا. (ج) المحيط الاجتماعي: وهو الوسط الذي يتشرب فيه عاداته وتقاليده وقيمه وأنماط سلوكه الاجتماعي، ويمارس فيه علاقاته الاجتماعية مع غيره من الأفراد. ولا بد من إعطاء الطفل حقه في التطبيع الاجتماعي ليحيا في المحيط الاجتماعي حياة طبيعية يستطيع معها التكيف مع الآخرين ومعايشتهم وتمثل أنماط سلوكهم والحفاظ على هويتهم وثقافتهم (Palmer, 2002). وبإعطاء الطفل حقه في التنشئة الاجتماعية، ينشأ على حب الآخرين والتعاون معهم، بروح من المحبة والإنسانية، وتنمو لديه نزعة تغليب المصالح العامة على الخاصة باعتبار أن الحياة الاجتماعية وحدة واحدة لا تنفصل مصالحه عن مصالح المجموعة التي يحيا في ظلها، قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾ (المائدة: 2). وفي التنشئة الاجتماعية التزام للطفل بآداب المجتمع وعاداته وتقاليده، من مأكل وملبس ومشرب وأنماط سلوك، حتى لا يكون شاذًا أو هجينًا في مجتمعه، بعيدًا عن

النفاق والكذب والخداع والغش، وهنا يكمن حقه في التنشئة التي إن افتقدها فإنما يعنى ذلك مواجهة المجتمع وانتقاداته، وسرعان ما تلفظه المجموعة الاجتماعية ويصبح خارجها فيعيش حياة صعبة لأنه كائن اجتماعي لا يعيش وحده أبدًا (علوان، 2002).

(4) **حقوق الطفل في التعلّم والتعليم:** كفل الإسلام للطفل حقه في التعلّم والتعليم، ويمكن أن يُطلق على الإسلام بأنه دين العلم لأنه حث على طلب العلم والتعليم في غير موضع من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة. وقد رفع الإسلام شأن العلم والعلماء، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ (المجادلة: 11). ووصف الله سبحانه وتعالى العلماء بأنهم الأشد خشية منه لأنهم أعرفهم به، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ (فاطر: 28). وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا ، سَهَّلَ اللهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ ، وَإِنَّ الْمَلاَئِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ ، وَإِنَّ طَالِبَ الْعِلْمِ يَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ ، حَتَّى الْحِيتَانِ فِي الْمَاءِ ، وَإِنَّ فَضْلَ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ ، كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ ، إِنَّ الْعُلَمَاءَ هُمْ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ ، إِنَّ الأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلاَ دِرْهَمًا ، إِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ} (الترمذي، 1995، كتاب العلم، حديث 2606).

وعليه، فقد حث الإسلام على منح الطفل حقه بالتعليم بأخذ القسط الوافر منه سواء ما يتعلق بعلوم الدين كعلوم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أم بالعلوم الدنيوية، وبخاصة العلم الذي يخدم الطفل ومجتمعه الإسلامي، ويتم ذلك بأساليب الترغيب ووسائله. ووضع الفكر التربوي الإسلامي شروطًا وخصائص للمربي يجب أن يتحلى بها من أخلاق حميدة، وحلم، وعلم، وحسن مظهر، ورحمة، ورأفة، وصبر وغيرها الكثير من الصفات. وقد شدد الإسلام على تعليم الطفل منذ سن مبكرة وفق إمكاناتهم وقدراتهم؛ فلم يأمر الإسلام مثلاً

بضرب الطفل على الصلاة إلا بعد العاشرة، ففي هذه السن وجب تعليمه الصلاة إن لم يكن تعلمها من قبل، ووجب تأديبه إن لم يؤدها. ووضعت للتعليم أهداف وغايات على رأسها تحقيق العبودية لله، وتهذيب الأخلاق، والتركيز على العلم النافع، ويتم ذلك بأجواء محببة للطالب تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ويبقى في القرآن منهاجًا ما استطاعت المناهج مطاولته والوصول إلى مستواه، ولذلك يمكن القول أن لدى الطفل المسلم مرجعية لا يأتيها الباطل، هي القرآن الكريم، فإذا ما تمعن المتعلم فيه وبعلومه، فإنه سيرقى درجات ودرجات ويكن من الذين يعلمون الذين رفعهم الله فوق غيرهم (الغزالي، 2004؛ سلطان، 1997؛ ابن جماعة، 1994).

(5) **حقوق الطفل في التربية الفكرية الصالحة**: فالإسلام دين فكر وعلم وعمل في آن، والعلم لا يأتي من فراغ بل يبنى على فكر معين ومحدد، ويصبح بالنهاية منهج حياة للطفل لا يحيد عنه أبدًا. لذلك فإن التربية الفكرية الصالحة، هي تربية عقدية تقوم على التوحيد والإخلاص والإيمان بالله، وتحول دون لهاث الفرد وراء ملاذ الدنيا ومتاعها. قال تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِيٓ أَيْمَـٰنِكُمْ وَلَـٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلْأَيْمَـٰنَ﴾ (المائدة: 89) ﴿لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِيٓ أَيْمَـٰنِكُمْ وَلَـٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ (البقرة: 225). وتغدو العقيدة بذلك حقًا للطفل بعد أن يشتد عوده ويصبح مدركًا؛ إذ يتوجب على الوالدين أو أولياء الطفل ترجمتها إلى ثقافة يومية تنعكس على جوانب حياة الطفل كافة. ويتطلب ذلك أن تقوم أسرة الطفل بجهودها اللازمة في ممارساتها وأنماط سلوكها التي تتوافق مع العقيدة الإسلامية، لتحصل عملية التطبيع الاجتماعي لدى الطفل، فيتمثل تلك الثقافة وتغدو فكرًا وعقيدةً لا يحيد عنها بعد وصوله سن الرشد. إن افتقار أنماط السلوك والعادات اللازمة لتشكل فكر الطفل وعقيدته، يقود إلى ثقافة واهنة سرعان ما تتعارض في معانيها مع الفكر التربوي الإسلامي،

ويُمسي متبنيها عالة على مجتمعه ونقطة ضعف فيه، يَسهُل على الآخرين اختراقها. ويتم ترسيخ الفكر الإسلامي العقدي لدى الطفل من خلال تعليمه معنى العقيدة، وتثبيت حب المولى عز وجل وحب الرسول بقلبه، وتعليمه القرآن الكريم، والثبات على عقيدته وفكره. وعليه، فإن حق الطفل في التربية الفكرية العقدية الصالحة تتطلب نبذ الممارسات التي تباعد الطفل عن أداء عبادته، والتوقف عن توريث الطفل بعض الخرافات السائدة في المجتمع لتحرر عقله منها، وترسيخ قيمة التوكل على الله لديه (بني عيسى، 2007؛ خصاونة، 2005؛ خطار، 2003، عمر، 2002؛ علي، 1991).

(6) **حقوق الطفل في العبادة والعمل الصالح:** من روائع الإسلام أنه دين فكر وعلم وعمل، فالفكر لا جدوى منه ما لم يترجم إلى عمل ينفع بني البشر. لذلك وجب على القائمين على تربية الأطفال أن يمنحوه حقه في العبادة بتعليمه أصولها، والعمل بتهيئة الظروف المناسبة له لكي يعمل في ظلها ويمارسها عقيدته وفكره (الغامدي، 2000). قال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا ٱلصَّٰلِحَٰتِ سَنُدۡخِلُهُمۡ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ﴾ (النساء: 122). وقال تعالى: ﴿وَمَن يَعۡمَلۡ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوۡ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤۡمِنٞ فَأُوْلَٰٓئِكَ يَدۡخُلُونَ ٱلۡجَنَّةَ وَلَا يُظۡلَمُونَ نَقِيرٗا﴾ (النساء: 124). وهنا لا بد من التوقف قليلاً وإمعان النظر في ثقافة التعبد التي يغرسها بعضهم في أولاده؛ إذ إن بعضهم يعتقد أن العبادات ما هي إلا عادات تؤدى في أوقات محددة، وحقيقة الأمر أنها ليست كذلك، فهي خضوع تام لله وطاعة إليه؛ فلا لزوم مثلاً أن نجبر الطفل على الصوم وهو دون السن المناسبة كما يفعل كثير من الوالدين، لأن صوم الطفل ليس جوعًا، بل هو محاولة لتدريبه دون إجحاف بحقه في الحياة لأنه غير قادر على ذلك (سويلم، 2004). إذن، يجب إعطاء الطفل حقه في أداء العبادات من خلال أساليب واعية مرغوبة ومحببة للطفل لا تتجاوز الوعظ والإرشاد، والقدوة الحسنة المناسبين، والأساليب المحببة للطفل،

والممارسة الفعلية للعبادة، والثواب والعقاب.

(7) **حقوق الطفل في تشكيل سلوكه الأخلاقي:** لم يكن الفكر التربوي الإسلامي مبنيًا على أرضية هشة، بل ينبع من الوجدان والضمير وحسن الخلق. وتأتي أهمية تشكيل سلوك الطفل الأخلاقي وحقه في ذلك لتتكامل شخصيته بوصفه مسلمًا، من الخطاب القرآني الموجّه للمصطفى عليه الصلاة والسلام في سورة القلم، بقوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: 4)، وفيه الدلالة القاطعة على أهمية تشكيل السلوك الأخلاقي للطفل واعتباره حق من حقوقه؛ فقد نعت الله نبيه عليه الصلاة والسلام بأرفع وأجل وأرقى الصفات (كَحّول، 2011، 25). فحق الطفل في تشكيل سلوكه الأخلاقي يتضمن تدريبه على الممارسات التي تتوافق مع مبادئ الدين الحنيف وضوابطه ونواهيه، وتشكل الضبط الذاتي الممثل بالضمير الحي دون إفراط ولا تفريط. وبذا ينشأ الطفل نشأة سليمة بعيدة عن العادات القبيحة، والغي، والكراهية، وحب الشهوات، والتشبث بالدنيا، والمصلحة الخاصة، والتعامل مع الآخرين بغلظة، وهو ما حث عليه رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم عندما أمرنا بمخالقة الناس بخلق حسن، قال صلى الله عليه وسلم: {اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُمَا كُنْتَ ، وَأَتْبِعْ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمْحُهَا ، وَخَالِقْ النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ} (الدارمي، 2007، حديث رقم 2705). وعندما يترسخ الخلق في نفس الطفل من خلال البيئة الصالحة، والتدريب الجيد، والقدوة الحسنة، على أسس من الصدق، والحياء وبر الوالدين وصلة الرحم، وحفظ أسرار الآخرين، والتواضع، والعفو، وكظم الغيظ، والصبر؛ يتم تحصينه بقواعد لا يزيغ عنها أبدًا، فهو يتذوتها ولا يستطيع العمل إلا بها (داود، 2003).

(8) **حقوق الطفل في الحرية والعدالة والمساواة:** كفل الإسلام للطفل **حق الحرية**، فله أن يتكلم ويعمل ويفكر، على ألاّ يُعطى الطفل ما يريد على هواه، بل يتوجب تدريبه على أن الحرية مسؤولية لا يجوز تجاوز حدودها وإلا لأصبحت وبالاً عليه. كما كفل الإسلام للطفل

حق العدالة والمساواة؛ إذا أوجب على الوالدين العدل والمساواة في معاملة الأبناء؛ لتسود بينهم المحبة والمودة والتعاون، ولا تتفشى الغيرة والحسد والمشاحنة والبغضاء، قال صلى الله عليه وسلم: {اتَّقُواْ اللَّهَ وَاعْدِلُواْ فِي أَوْلادِكُمْ} (البخاري، 2005، صحيح البخاري، ج2، 914، حديث 2447). ومن منطلق المساواة شرع الإسلام الميراث وأعطى الطفل حقه في الميراث مذ كان طفلاً في بطن أمه، وأمر بالعدل في الميراث والمساواة بين الأبناء وفق محاصصة دقيقة وحسابات لا يطغى فيها وارث على آخر، أذكرًا كان أم أنثى، قال تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ﴾ (النساء: 11). وبذا، فقد حدد الفكر الإسلامي حقوق الأفراد من الميراث، وبالطبع يعد الطفل أحد هؤلاء الأفراد بغض النظر عن سنه.

4. حقوق الطفل في اتفاقية حقوق الطفل 1989*

انكبت هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة المختلفة، على إعداد مواثيق دولية في مجال حقوق الطفل، وعُدت هذه المواثيق مصادرَ قانونية ملزمة. وعكفت المنظمة الدولية على إرساء قواعد تجاوزت أحيانًا الدساتير والتشريعات على مستوى البلدان داخل البلد الواحد، وألزمت الحكومات بسن تشريعات دستورية تتسق مع ما جاء في تلك المواثيق من مبادئ لحقوق الطفل، وفرضت عقوبات دولية على الدول المخالفة. وتمثلت أهم المواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الطفل في إعلان حقوق الطفل عام 1924، وإعلان حقوق الطفل عام 1959، واتفاقية حقوق الطفل عام 1989. وقد تضمنت هذه المواثيق حقوق متنوعة للطفل، منها: الحقوق المدنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، وحق البقاء والنماء، وحقوق أخرى في مناحي الحياة كافة.

وتعد اتفاقية حقوق الطفل 1989، الوثيقة القانونية الدولية الأكثر أهمية مما سبقها؛ لأنها

* جميع البنود المتعلقة بالاتفاقية، مأخوذة، من نسخة اليونيسف (1990) العربية، أو من النسخة الأجنبية (UNICEF, 1990).

تتضمن ما نصت عليه الإعلانات والمواثيق التي سبقتها جميعها، وتم تطويرها حسب مستجدات العصر، ووقع عليها معظم أعضاء هيئة الأمم المتحدة، وامتنعت عن توقيعها الولايات المتحدة الأمريكية والصومال؛ إذ وقعها (192) دولة حتى نهاية عام 2005. وقد عُرضت الاتفاقية للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الأمم المتحدة 25/44 بتاريخ 1989/11/20 على أن يبدأ نفاذها في 1990/9/2، وفقًا للمادة (49)، وقد تألفت الاتفاقية من الديباجة وثلاثة أجزاء و(54) مادة. أما الديباجة فقد أكدت فيها الاتفاقية أن الدول الأطراف في الاتفاقية تعترف بكرامة أعضاء الأسرة البشرية وبحقوقهم المتساوية على أساس الحرية والعدالة والسلم العالمي. وأكدت الديباجة على أن العالم مقتنع بأن الأسرة، هي الوحدة الأساسية للمجتمع التي ينمو فيها الأطفال، ولا بد من منحها الحماية اللازمة لتقوم بمسؤولياتها في تربية الطفل على مُثُل السلم والكرامة والتسامح والحرية والمساواة والإخاء. (اليونيسف، 1990، 1).

أما الجزء الأول من الاتفاقية؛ فقد تألف من (41) مادة تتعلق بحقوق الطفل، هي المواد التي تقع بين المواد (1-41) التي اتفقت عليها البلدان الموقعة على الاتفاقية، وأقرتها الأمم المتحدة، وتغطي مجالات عدة من حقوق الطفل في الحياة، والحماية، والنمو، والمشاركة. وأما الجزء الثاني، فقد تألف من أربع مواد (4)، هي التي تقع بين المادة (42-45) تتعلق بنشر الاتفاقية وبتشكيل لجنة لمراقبة تنفيذها، والأسس التي يتم اختيار اللجنة وفقها، وذلك لغاية متابعة تنفيذ الاتفاقية لدى الدول التي وافقت على التوقيع عليها. وأما الجزء الثالث فتكون من تسع مواد (9)، هي المواد التي تقع بين المادة (46- نهاية 54)، وتتعلق بالتوقيع على الاتفاقية والمصادقة عليها، وتاريخ بدء نفاذها، وتقديم المقترحات لتعديلها، والتحفظ على بنودها، والانسحاب منها، وإيداعها (اليونيسف، 1990). وللوقوف على شمولية الحقوق التي تضمنتها

اتفاقية حقوق الطفل الدولية، وتنوعها ووفائها بحاجات الطفل ومتطلبات نمائه، وما قد تتضمنه من ثغرات، تمهيدًا للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تقدم الدراسة فيما يأتي موازنة للحقوق الواردة فيها مع تلك التي تم عرضها حال الحديث عن حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي أعلاه. ولتسهيل تناولها تُعطى العناوين ذاتها، على النحو الآتي:

(1) حقوق الطفل في النمو الجسمي السليم: لُوحظَ أن الإسلام اهتم بحقوق الطفل الجسمية، وهو جنين في بطن أمه، كما سبق توضيح ذلك. وفي اتفاقية حقوق الطفل الدولية، هناك إشارة إلى حق الطفل في تنمية جسمه والحفاظ عليه؛ إذ نصت المادة (17) منها على حق الطفل في الحصول على المعلومات والمواد من المصادر المختلفة، وبخاصة التي تستهدف رفاهه وصحته الجسدية والعقلية. كما اعترفت الأطراف الموقعة على الاتفاقية في البند الأول من المادة السابعة والعشرين بحق الطفل في مستوى معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي. وكذا الأمر في المادة (31) من الاتفاقية التي أكدت حق الطفل في النمو الجسمي من خلال الراحة والاستجمام وممارسة اللعب والأنشطة، ونصت صراحةً على اتخاذ الدول الموقعة على الاتفاقية التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل البدني. أما البند (ج) من المادة (20) فقد تضمن صراحة حق الطفل في مكافحة سوء التغذية، لكنه لم يشر إلى حق الطفل في الرضاعة من والدته للحد من سوء التغذية، وتم تدارك ذلك في المادة (24) التي أشار البند 2/هـ) منها إلى ضرورة تزويد الوالدين بمزايا الرضاعة الطبيعية، وتضمن المادة ذاتها أيضًا حث شديد للدول الأعضاء فيما يتعلق بتقديم الرعاية الصحية للطفل، وعدت الرعاية الصحية حق من حقوقه الأساسية (UNICEF, 1990).

وأشارت الاتفاقية كذلك في المادة (27) في البند (2) منها، إلى ضرورة تقديم الدعم الغذائي للطفل. وأما المادة (39) فقد أوجبت على الدول الموقعة على الاتفاقية اتخاذ التدابير

المناسبة لتشجيع التأهيل البدني للطفل (UNICEF, 1990).

ومن خلال القراءة السابقة، يمكن القول أنه ليس هناك من شك من أن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل قد أعطت عناية خاصة بجسم الطفل في أكثر من مادة، لكن تبقى عموميات هذه المواد هي المعضلة، ويبقى تطبيق الاتفاقية أيضًا مرهون بالدول المُوقّعة عليها، التي ربما أراد بعضها بالتوقيع مجاراة الدول المتقدمة واللحاق بمصافها لا أكثر؛ ذلك أن العناية بالطفولة أصبحت من مظاهر الرقي والتقدم، وبالتالي تغدو مثل هذه الحقوق مهددة بعدم توافر الرغبة الأكيدة لدى الأطراف الموقعة في تنفيذ ما جاء في موادها.

(2) **حقوق الطفل الشخصية والحياتية**: كفل الإسلام للطفل كما عُرض سابقًا، حقوقًا شخصية وحياتية كثيرة، تم عرض ما يمكن أن يكون أهمها، مثل: حق الطفل في والدين سليمين خاليين من الأمراض وبخاصة الوراثية منها؛ وحقه في البقاء حيًا (الحياة)؛ إذ حرم القتل حتى للجنين في بطن أمه. ويُلحظ من قراءة اتفاقية حقوق الطفل الدولية، أنها قد أغفلت تمامًا حقوق الطفل قبل أن يتكون، ويعد هذا دليل قاطع على ما في الإسلام من شمولية وتوازن. فهو دين يكفل حقوق الطفل قبل تخلقه وبعد تخلقه وحتى يصبح راشدًا قادرًا على إعالة نفسه بنفسه.

وقد أشارت اتفاقية حقوق الطفل الدولية في مادتها (6) إلى حق الطفل في البقاء والعيش وعدته حقًا أصيلاً لا يجوز التفريط به، كما أهابت بالدول الموقعة بضرورة أن تكفل الحد الأقصى من الظروف التي تفي بحق الطفل في الحياة والنمو الآمن، فهي ملزمة بحفظ حياته ومنع إنهائها لأي سبب كان، وبتهيئة الظروف الملائمة لبقائه حيًا. كما طالبت المادة (37) في البند (أ) الدول المعنية بألاّ يُحكم الطفل بالإعدام في حال ارتكابه جريمة دون وجود إمكانية للإفراج عنه، والاتفاقية بذلك تؤكد على حق الطفل بالحياة حتى لو ارتكب جريمة تنهي حياته

لو كان راشدًا. ولم تغفل الاتفاقية في البند (1) من المادة (24) حق الطفل في التمتع بأعلى مستوى من الرعاية الصحية، وفي المعالجة بأفضل المرافق ولجميع الأطفال، وطالبت في البند (2/ج) بالعمل على مكافحة الأمراض وسوء التغذية حتى في الرعاية الصحية الأولية. ومع أن الاتفاقية لم تشِر أي إشارة لما قبل الزواج كما الحال في الفكر التربوي الإسلامي، إلا أنها أكدت في البند (2/د) إلى ضرورة توفير الرعاية الصحية للأمهات قبل الولادة، وفي البند نفسه (2/هـ) طالبت الدول المعنية بكفالة تزويد الوالدين أو الجهات المعنية بالمعلومات الصحية الأساسية التي تفيد في العناية به صحيًا. وتابعت المادة ذاتها في البند (2/و) الإشارة إلى ضرورة العمل على وقاية الطفل من الأمراض، وإرشاد الوالدين، وخدمات تنظيم الأسرة (UNICEF, 1990).

وحال ولادة الطفل، كفل الإسلام له حق النسب والتسمية، وهو حق للمولود على والده، ولم تغفل اتفاقية حقوق الطفل الدولية هذا الحق؛ إذ أشار البند الأول من المادة (7) إلى حق الطفل حال ولادته بالاسم والجنسية. لكنها لم تؤكد على نسب الطفل، إذ تابعت المادة ذاتها القول: "ويكون له قدر الإمكان الحق في معرفة والديه وتلقي رعايتهما"، والاتفاقية بذلك لم تعد معرفة الوالدين حقًا مطلقًا للطفل لا ينازعه عليه أحد، خلافًا للإسلام الذي اعتبر نسب الطفل ملزمًا ولوالديه ووضع شروطًا لذلك. أما في البند (3) من المادة (20) فقد ضَمِنت الاتفاقية للطفل حق الرعاية البديلة للوالدين، أو الكفالة وفق تعليمات الإسلام، أو التبني. وفي المادة (21) من الاتفاقية فقد أقرت و/أو أجازت بالبند (أ) منها حق تبني الطفل نظرًا لحالته المتعلقة بالوالدين والأقارب والأوصياء القانونيين. حتى أنها اعترفت في البند (ب) بإمكانية اعتبار التبني في بلد آخر وسيلة بديلة لرعاية الطفل إذا تعذر إيجاد أسرة بديلة أو حاضنة في بلده. والاتفاقية على ذلك، انتزعت من الطفل حقه في أن يُنسب لوالديه البيولوجيين، إذ فتحت باب

التبني على مصراعيه. الأمر الذي أعطى، حتى للعصابات التي تتاجر بالأطفال، فرصة ذهبية لانتهاك حقوقهم وتهريبهم إلى بلدان غير بلدانهم وبيعهم بحجة التبني وعدم معرفة والديهم. وبموضوعية متناهية تأتي هنا عظمة الإسلام تشريعًا قانونيًا واجتماعيًا وأخلاقيًا، فهو لم يجز ذلك أبدًا، حتى أن الاتفاقية ذاتها قد أجازت كفالة الطفل وفق الأنظمة الإسلامية، وهو اعتراف من العالم كله بأن الإسلام لم يترك ثغرة واحدة في تشريعاته وأنظمته المتعلقة بحقوق الطفل، أو الإنسان بعامة (UNICEF, 1990).

ومن الحقوق الشخصية والحياتية المهمة التي كفلها الإسلام للطفل، حقه في الرعاية والتربية؛ فعندما يولد الطفل وتتم تغذيته، ويُنسب لوالديه، ويُعطى اسمًا لائقًا، يحتاج إلى الحضانة والنفقة وهما أساس الرعاية. وقد أشارت اتفاقية حقوق الطفل في الديباجة إلى ضرورة توفير العيش السعيد له في جو من السعادة والمحبة والتفاهم، وأشارت الديباجة أيضًا إلى الأخذ بعين الاعتبار توفير الرعاية الخاصة للطفل وفق إعلان جنيف للعام 1924، كما أشار البند (2) من المادة (3) إلى حق الطفل في الرعاية والحماية اللازمتين لرفاهه. وقد أكدت المادة (27) في البند الأول منها على مسؤولية الوالدين ضمن إمكاناتهم المالية بتأمين الظروف المعيشية اللازمة لنمو الطفل. وطالب البند الرابع (4) من المادة ذاتها الدول الأطراف في الاتفاقية ضرورة اتخاذ التدابير المناسبة لكفالة تحصيل نفقة الطفل من الوالدين أو من الأشخاص المسؤولين عنه ماليًا، وبالطبع لم تغفل الاتفاقية حق الطفل في الرعاية الصحيّة والاجتماعية. ولم تأتِ الاتفاقية على كلمة الحضانة إلا في البند الرابع (4) من المادة (40) حيث أشارت فيها إلى ضرورة توفير برامج الرعاية والحضانة لدى المؤسسات التي ترعى الطفل في حال ارتكابه جريمة يعاقب عليها القانون، ولم تشر الاتفاقية لا تلميحًا ولا تصريحًا إلى طبيعة هذه الحضانة، ولم تربطها بحضانة الوالدين للطفل (UNICEF, 1990).

(3) **حقوق الطفل في التنشئة الاجتماعية السليمة:** أعطى الإسلام الطفل حقه في التنشئة الصالحة على أسس من التقوى والصلاح، ولم تغفل اتفاقية حقوق الطفل التي أشارت في ديباجتها إلى أن شعوب الأمم المتحدة تؤمن بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وأنها قد عقدت العزم على أن تدفع بالرقي الاجتماعي إلى الأمام وترفع مستوى الحياة في أجواء من الحرية والكرامة، وأشارت أيضًا في المادة (4) إلى ضرورة اتخاذ التدابير من قبل الدول الموقعة على الاتفاقية تكفل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للطفل، أما المادة من الاتفاقية (17) فقد أشارت إلى تعزيز رفاهية الطفل الاجتماعية، وأما المادة (19) منها فقد أشارت إلى ضرورة توفير التدابير لوضع برامج الدعم الاجتماعي اللازمة للطفل، ولمن يتعهده بالرعاية والعناية. كما اعترفت في مادته السابعة والعشرين بحق الطفل في المستوى المعيشي الملائم لنموه الاجتماعي.

ويبقى ما جاء في الاتفاقيات عموميات، ربما كانت مقصودة لإعطاء بلدان العالم المختلفة حرية تحديد آلياتها وتفاصيلها كما شاءت بما يتناسب مع ظروف كل دولة وإمكاناتها، لكن يلحظ أي قارئ في الفكر التربوي الإسلامي كيف أن الإسلام قد فصل حقوق الطفل في التنشئة الاجتماعية، وكيف يمكن تشكيل شخصيته الاجتماعية بما يتوافق مع مبادئ الدين الحنيف والعقيدة الإسلامية الراسخة، مما يجعل منه طفلاً متمكنًا اجتماعيًا قادرًا على مواكبة مجتمعه بكل ما فيه من جوانب وأنماط سلوك يؤمن بها الأفراد وتعد جزءًا من ممارساتهم وثقافتهم اليومية (UNICEF, 1990).

(4) **حقوق الطفل في التعلّم والتعليم:** كفل الإسلام للطفل حقه في التعلّم والتعليم، ويمكن أن يُطلق على الإسلام بأنه دين العلم لأنه حث على طلب العلم والتعليم في غير موضع من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ورفع من شأن العلماء أيضًا. أما الاتفاقية الدولية

لحقوق الطفل، فقد أولت حق التعليم عناية خاصة؛ إذ أعطت المادة (23) للطفل المعوق حق الحصول على التعليم والتدريب اللازمين، واعترف الأعضاء في المادة (28) في البند (1) منها بحق الطفل في التعليم، وذلك بجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا ومجانيًا متاحًا للجميع، وتطوير شتى أشكال التعليم الثانوي وإتاحته لجميع الأطفال، وجعل المعلومات ومبادئ الإرشاد التربوي والمهني متاحة لجميع الأطفال، وتشجيع الانتظام في المدرسة وتخفيض معدلات التسرب منها، وفي البند (2) منها أشارت المادة ذاتها إلى ضمان إدارة النظام في المدارس بما يتماشى مع كرامة الطفل. أما المادة (29) فقد ركزت في البند (1) منها على توجيه التعليم نحو تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته عقليًا وجسميًا إلى أقصى ما يمكن، واحترامه حقوق غيره وحرياتهم، وتنمية احترام ذوي الطفل وثقافته ولغته وقيمه، وإعداده لحياة يحترم فيها المسؤولية، في مجتمع حر يقوم على التعددية والصداقة مع الشعوب والجماعات والأجناس والأديان الأخرى. ونصت المادة (32) على حق الطفل بالحماية من الاستغلال الاقتصادي وأداء الأعمال التي تعيق تعليمه. كما أكدت المادة (40) من الاتفاقية على ضرورة توفير البرامج التعليمية المناسبة للأطفال الذين انتهكوا القانون، بما يتلاءم مع جرمهم إن وقع ذلك (UNICEF, 1990).

(5) **حقوق الطفل في التربية الفكرية الصالحة:** فالإسلام، كما ذُكر سابقًا، دين فكر وعلم وعمل في آن، والعلم لا يأتي من فراغ بل يُبنى على فكر معين ومحدد، ويصبح بالنهاية منهج حياة للطفل. أما في اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة، وفي البند (1) من المادة (2) تحديدًا، فهناك إشارة واضحة وصريحة إلى احترام الاتفاقية وضمان حقوق الطفل الموضحة فيها دون أي نوع من التمييز الديني. وفي هذا ما يتضمن تلميحًا أن من حق الطفل أن يكون له المعتقد الديني الخاص به. أما في البند الثاني من الاتفاقية، فقد أشارت الاتفاقية صراحةً إلى كفالة

الدول الأطراف في الاتفاقية حماية الطفل من جميع أشكال التمييز أو العقاب على أساس آراء الطفل المعبر عنها أو على أساس معتقداتهم (UNICEF, 1990).

ومع أن اتفاقية حقوق الطفل قد نصت في البند (1) من مادتها (14) على احترام حق الطفل في الفكر والوجدان والدين، وعلى عدم جواز تقييد المعتقدات وإظهارها علناً، لكن المادة ذاتها حددت استثناءات تجيز التقييد إذا كان إظهار العقيدة يمس القانون أو النظام، أو يحول دون القيام بإجراءات السلامة العامة، أو الصحة، أو يمس حريات الآخرين الأساسية. وبهذا التقييد، تكون الاتفاقية قد أعطت ضوءاً أخضر للمسؤولين وصناع القرار وبعض أولياء الأمر في أصقاع العالم شتى، بتقيد الإجهار في العقيدة تحت ذريعة أنها تمس بما قيدته الاتفاقية في هذه المادة منها (UNICEF, 1990).

(6) **حقوق الطفل في العبادة والعمل الصالح:** من روائع الإسلام، كما ذُكر، أنه دين فكر وعلم وعمل، فالفكر لا جدوى منه ما لم يترجم إلى عمل ينفع بني البشر، وهو ما يركز عليه الفكر التربوي الإسلامي ويستمد منه حقوق الطفل في العبادة والعمل الصالح. وفي اتفاقية حقوق الطفل الدولية، كما سبق الحديث فيما يتعلق بحقوق الطفل الفكرية والعقدية، أشارت المادة (14) من اتفاقية حقوق الطفل الدولية بضرورة عدم وضع أي قيود على إظهار العقيدة والإجهار بها، لكنها قيدت ذلك بعدم المساس بالقانون أو بالصحة العامة وغيرها، مما يعطي بلا شك، كما سبق ذكره، الأحقية لأولي الأمر بتقييد الإجهار بالعبادة أنى شاء، وبخاصة في بعض البلدان التي اعتادت انتهاك حقوق الأفراد أو الأطفال، وتلجأ إلى أساليب التعسف والعنف في الحد من إجهار العقيدة وما يترتب عليها من أفعال؛ فيغدو الطفل مقيداً ويقع فريسة القوانين والأنظمة، وقد يواجه عقوبات لا حصر لها بحجة أن القانون لا يحمي المغفلين. هذه المقولة التي كان يجب أن يقابلها توعية الأفراد، وبخاصة الأطفال، بالقانون ومسوغاته

ومبررات تشريعه (UNICEF, 1990).

(7) **حقوق الطفل في تشكيل سلوكه الأخلاقي:** لم يكن الفكر التربوي الإسلامي مبنيًا على أرضية هشة، بل ينبع من الوجدان والضمير وحسن الخلق، كما اتضح من العرض السابق. لكن اتفاقية حقوق الطفل الدولية، لم تتطرق إلى قضية الأخلاق أبداً، ولم تَرِدُ فيها الكلمة أو مشتقاتها إلا في المادة (43) التي نصت على تشكيل لجنة من ذوي المكانة الأخلاقية الرفيعة، والكفاءة المعترف بها في الميدان الذي تغطيه الاتفاقية لغايات مراقبة التقدم الذي أحرزته الدول الأطراف في استيفاء تنفيذ التزاماتها التي تعهدت بها في الاتفاقية.

(8) **حقوق الطفل في الحرية والعدالة والمساواة:** كفل الإسلام للطفل **حقه في الحرية**، فله أن يتكلم ويعمل ويفكر في حدود المسؤولية، كما كفل الإسلام حق الطفل في **العدالة والمساواة**؛ إذا أوجب على الوالدين العدل والمساواة في معاملة الأبناء. وفي اتفاقية حقوق الطفل الدولية فيما يتعلق بهذه الحقوق، فقد أشار البند (1) من المادة (12) إلى كفالة الدول الأطراف في الاتفاقية حق الطفل في تكوين آرائه الخاصة، وحق التعبير عنها بحرية. وأكد البند (1) من المادة الثالثة عشرة (13) على حق الطفل في التعبير ومن ضمنها حرية طلب جميع المعلومات وتلقيها وإذاعتها بأي وسيلة كانت. كما أشار البند (1) من المادة (14) أيضًا إلى حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين. كما أباحت المادة (15) للطفل حرية تكوين الجمعيات والاجتماع السلمي دون أي قيود. وأكدت المادة (31) حق الطفل حرية الطفل في المشاركة في الحياة الثقافية وفي الفنون. وأشارت المادة التاسعة والعشرين في البند (1/د) إلى ضرورة إعداد الطفل لحياة اجتماعية حرة، بروح من التسامح والمساواة بين الجنسين. ولم تشر الاتفاقية الدولية إلى حق الميراث (UNICEF, 1990).

مناقشة الأدب النظري وتحليله

يتضح من العرض السابق للإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة، وبالتحديد فيما يتعلق بحقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي وبالاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، أن الإسلام لم يترك صغيرة ولا كبيرة تتعلق بحقوق الطفل إلا وذكرها واهتم بها، وأوجب العمل على تقديمها للطفل، ذلك أن الطفل مخلوق يحتاج إلى العون والمساعدة وبخاصة في سنوات عمره الأولى التي يحتاج فيها إلى كم كبير من العطف والحنان، والحماية والمشاركة، وذلك لتحقيق النمو المرجو والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها بجوانبها كافة: الطبيعية، والصناعية، والاجتماعية. وقد اتضح أن هناك ثمانية حقوق أساسية حاولت الدراسة التركيز عليها يتوجب ألا يغفل بعضها لأنها جميعها تلبي الاحتياجات الأساسية للطفل وبخاصة الفسيولوجية منها. ومن الواضح تمامًا أن ما أتى به الإسلام كان شاملاً لا نقص فيه، فكانت نظرة الإسلام للطفل نظرة دقيقة ثاقبة تناغمت فيها الآيات القرآنية الكريمة مع الأحاديث النبوية الشريفة للخروج بمنظومة تامة وكاملة وشاملة ومتوازنة لحقوق الطفل، من فترة ما قبل ولادته، وحتى وصوله سن الرشد.

ولاكتمال الصورة، كان لا بد مع الحراك الدولي والاهتمام الكبير الذي أولته هيئة الأمم المتحدة ممثلة بمنظمة اليونيسيف، أن تسلط الدراسة الضوء على هذا الحراك العالمي الذي ابتدأ مع عشرينيات القرن الماضي، ولا غرو فالنشاط العالمي في هذا المجال كان على ما يبدو لازمًا وضروريًا؛ إذ إن الاستعلاء والغطرسة، والعبودية، ووأد الحريات، واستغلال الأطفال في مناحي الحياة المختلفة، سواء أكان في الحروب أم في العمل أم في عمليات البيع والشراء، وتعاطي المخدرات وغيرها؛ قد أوجب كله على العالم أن يتنادى إلى ضرورة إعلان العديد من الإعلانات العالمية، ووضع المواثيق الدولية، وعقد المؤتمرات الخاصة

بحقوق الطفل، والتوقيع على الاتفاقيات الدولية. ويبدو أن المشكلة مع كل ذلك قد بقيت ماثلة إلى العيان حتى اليوم الحالي، وتأخذ الدراسة دليلاً على ذلك، ألا وهو توالي الحراك الدولي في هذا المجال إعلان بعد إعلان، واتفاقية بعد أخرى، ويوم طفل بعد آخر، وقمة أطفال بعد غيرها، وما زالت الأمور لم تنته بعد، فلو كانت هذه الجهود قد أتت أكلها المرجوة لما توالى هذا النشاط العالمي حتى اليوم، وما استمراريته إلا الدليل القاطع على أن الأطفال في كثير من بلدان العالم لم يأخذوا حقوقهم، وأن الحراك العالمي، وإن كان جيدًا في كثير من الجوانب، إلا أنه، كما أكدت خصاونة والخوالدة (2006)، ما زال غير قادر على تحقيق أهدافه.

ومع ذلك فقد كانت القراءة الممعنة لاتفاقية حقوق الطفل تعطي نتيجة مفادها أن الاتفاقية كانت جامعة لكثير من حقوق الطفل، ولديها تضمينات تربوية كثيرة، منها: ضرورة توافر الفرص والتسهيلات التي تساعد على نمو الطفل الشامل من النواحي كافة، وتوافر الرعاية الوالدية في مناخ يسوده الحنان والعطف والأمن، وجعل التعليم الابتدائي مجانيًا وإلزاميًا، تشجيع الطفل على تكوين آرائه والتعبير عنها، والحق في الفكر والوجدان والدين، والتأكيد على أهمية دور الإعلام في تربية الطفل، وحماية الطفل من أشكال العنف والضرر والإساءة البدنية كافة، وضرورة توفير وقت من الراحة والفراغ واللعب، وتشجيع الانتظام في المدرسة والتقليل من الغياب والتسرب، وتنمية احترام البيئة، ومواجهة أمية الأطفال، وتنمية روح التفاهم والتسامح والصداقة والأخوة مع الآخرين، والاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك فإن الاتفاقية لم تضع آليات محددة لتنفيذ ما جاء فيها، وهذا قصور كبير فيها، كما أن بعض بلدان العالم الكبرى لم توقع عليها لا بل عارضتها، إذ صوتت لصالحها (176) دولة وكانت الدولة الوحيدة التي صوتت ضدها هي الولايات المتحدة الأمريكية.

وبمقارنة ما جاء به الفكر التربوي الإسلامي والاتفاقية الدولية من حقوق، يمكن القول

أن هناك نقاط التقاء كثيرة بينها، لكن حقيقة الأمر أن ما جاء به الفكر التربوي الإسلامي كان أكثر تفصيلاً وشمولية، والأهم من ذلك أنه غطى جميع مراحل الطفولة منذ ما قبل الولادة، مرورًا بمرحلة الطفولة المبكرة، وصولاً إلى مرحلة الطفولة الوسطى فالمراهقة وحتى وصول الطفل إلى سن الرشد، وهو ما لم يتضح جليًا في الاتفاقية الدولية التي ربما كانت تؤطرها المشكلات التي يعاني منها أطفال أوروبا، بالتالي تجد الكثير من المواد لا تنطبق على بعض المجتمعات ومنها المجتمع العربي الإسلامي. وخلاصة القول، أن على المجتمع العربي الاستناد إلى الأساس المتين الذي أتى به الفكر التربوي الإسلامي منهجًا، وحياةً، فكرًا وعملاً، روحًا وجسدًا، فهو منهج متكامل رباني في معظمه بالتالي كانت حقوق الطفل فيه واجبات لا بد للوالدين من تأديتها، وإلا أثموا وباؤوا بغضب من ربهم. فلا يعقل مثلاً أن يحرم الطفل من حقوقه في الميراث، والتعليم، والنفقة، والصحة، والفكر العقدي، وحقه في الحياة، والنمو، والحماية، والمشاركة، وباقي الحقوق التي تعد ضرورة من ضروريات حياته وعيشه.

ثانيًا: الدراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض قواعد البيانات التي أمكنها الوصول إليها، فوجدت كمًا هائلاً من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، إلا إنها آثرت تصنيفها في أربعة أصناف رئيسة ليسهل على القارئ تناولها والتعمق فيها ورجع النظر بما فيها من تضمينات تربوية. وفيما يأتي عرض لها حسب أقدميتها، وذلك لتتبع التطور الذي حصل على تلك الدراسات، وتحقق ما تم البناء عليه من الأقدم نحو الأحدث:

1. الدراسات المتعلقة بثقافة حقوق الطفل ووعيها

عثرت الباحثة على بعض الدراسات التي تتعلق بحقوق الطفل أو بوعيها، ولم يكن بعضها يلامس تلك الثقافة إلا بشيء بسيط، لكنها آثرت وضعها في هذا الصنف، وهي:

دراسة جادو (2002) التي عادت إلى الثقافة السائدة في المجتمع المصري، وهي بعنوان: "المضمون التربوي لمفهومات حقوق الطفل في الثقافة الشعبية: دراسة وصفية تحليلية"، وقد قدمت الدراسة شرحًا واستجلاءً لأبعاد حقوق الطفل في الثقافة الشعبية المصرية لاستكشاف مدى تطابقها أو تباعدها مع حقوق الطفل المعلنة في الوثائق الدولية (الإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959)، والعربية (ميثاق حقوق الطفل العربي 1984، والمصرية (وثيقة حقوق الطفل المصري 1989)، وكيفية استثمار الموروث الشعبي في دعم تلك الحقوق. وناقشت الدراسة مفهوم الثقافة الشعبية بشقيها الأدبي والفني أو المادي؛ إذ أشارت جادو (2002، 5) فيها إلى أن الثقافة تتضمن: "الأساطير، والحكايات الشعبية، والنكات، والأمثال، والمواويل، والألغاز، والترانيم، والرقى، والتعاويذ، واللعنات، وأساليب التحية، والصيغ الساخرة، والتلاعب بالألفاظ، وأساليب القسم. وتتضمن أيضًا العادات الشعبية، والتقاليد، والرقص الشعبي، والدراما، وفن التمثيل الإيمائي، والفنون الشعبية المتنوعة، والمعتقدات الشعبية، والموسيقى الشعبية وآلاتها، والشعر والأغاني الشعبية بأنواعها، والتعبيرات الشعبية المأثورة، والأدعية، والتشبيهات، والاستعارات، وأسماء الأماكن، والكنايات، والألقاب، والكتابات على شواهد القبور، والألعاب الشعبية، والإيماءات، والرموز، والدعابات، وأصل الكلمات الشعبية، وطرق إعداد الطعام، وأشكال الفن اليدوي في التطريز والإبرة، وأنماط البيوت والعمارة الشعبية، ونداءات الباعة والاحتفالات الشعبية في المناسبات المختلفة كأعياد الميلاد والزواج، والممارسات العقائدية، والممارسات العلاجية في الطب الشعبي، وغيرها". ولتحقيق غاية الدراسة اتبعت جادو، منهجين، هما: المنهج الوصفي لتحليل المحتوى اعتمادًا على الفكرة وحدةً لتحليل الوثائق الرسمية وبعض جوانب الثقافة الشعبية التي تستهدفها الدراسة، والمنهج الأنثروبولوجي المكمل للمنهج الوصفي الذي يتخلله المقابلات، واللقاءات،

والملحوظات، ورصد الاستجابات. وقد عالجت جادو في الدراسة حق الطفل قبل الميلاد، وحقه في التسمية الحسنة، والرعاية الصحية، والرعاية الاجتماعية والتربوية، وحقوق الطفل الاقتصادية. وبينت الدراسة وجود إيجابيات لثقافة حقوق الطفل الشائعة ولم يخلو الأمر من بعض الممارسات الشائعة الخاطئة؛ فأوصت الدراسة بضرورة دعم الموروث المؤيد للثقافة الرسمية واستبعاد الموروث المعارض لها، ذلك أنه قد يفضي إلى ممارسات غير محمودة العواقب.

وضمن الدراسات المتعلقة بتطوير ثقافة حقوق الطفل لدى الأطفال أنفسهم، أكد إبراهيم (2009) في دراسته التي أجراها على عينة من أطفال مصر بعنوان: "دور أصول التربية الفنية في التثقيف والتوعية حول حقوق الطفل" أن التربية الفنية تلعب دورًا إيجابيًا مهمًا في تثقيف الأطفال وتوعيتهم حول حقوقهم، ذلك أن مشاركة الطفل في الأعمال الفنية من ورش، ومعارض تقدمها المؤسسات الثقافية والاجتماعية والتربوية، تجعل من المحتوى التعبيري الفني موضوعًا فاعلاً لمعرفة ما يحيط به، وتُعطي تطبيقًا عمليًا لحقوق الطفل على أرض الواقع، يمارسه الطفل من خلال تلك الأنشطة، الأمر الذي يطور الوعي لديه على نحو فاعل.

أما الدراسة المسحية الوصفية التي أجراها عبد الكريم (2009) في الأردن فقد جاءت بعنوان: "دراسة مسحية للتعرف على ثقافة حقوق الطفل عند الطالبة المعلمة في المملكة الأردنية الهاشمية"، فقد تبين من نتائجها أن وعي الطالبات المعلمات بحقوق الطفل ومبادئها كان بدرجة متدنية، وعزا ذلك إلى ضعف برامج تدريب المعلمين في الجامعات الأردنية. وبذا فقد اتفق عبد الكريم مع المعدول (2006) التي أشارت دراستها إلى أن حقوق الطفل لا تجد تطبيقًا على أرض الواقع، يكفل حياة إنسانية كريمة ذات جودة تربوية عالية، فما زالت ثقافة حقوق الطفل وحمايته ليست واضحة في أذهان القائمين على رعاية وتنمية الطفولة في الوطن

العربي، كما أشارت إلى أنه يمكن نشر بنود اتفاقية حقوق الطفل المختلفة لتحقيق هدفين، هما: نشر ثقافة حقوق الطفل، والاستفادة من تطبيق بنودها.

وأخذت الدراسة التي قام بها صابر (2012) بعنوان: "ثقافة الأسرة العربية وعلاقتها بحقوق الطفل في عصر العولمة: دراسة ميدانية على عينة من الأسر الحضرية بأربعة مجتمعات مختارة (مصر، ليبيا، السعودية، فلسطين)" منحىً مجتمعي فاقتربت بغاياتها من دراسة جادو (2002) وعززت نتائجها. ولتحقيق غاياتها، اختار عينة مؤلفة من (1200) مفردة بحثية موزعة بالتساوي على المجتمعات محل الاهتمام، وجاءت عملية جمع البيانات من خلال استمارة مقابلة تضمنت 80 سؤالا تعكس مدخلاً متعدد الأبعاد لحقوق الطفل. وقد أفضت الدراسة إلى أن ثقافة الأسرة العربية تجاه الطفل تتأرجح بين التقليدية المشوهة والتحديث غير المكتمل، وأن الطفل العربي ما يزال يعاني من غياب حقوقه قياسًا بما هو اجتماعي، كالاندماج مع ثلة الأقران، وأن الحرية التعبيرية غائبة وكذلك تنمية القدرة على الإبداع والخيال الخاص بالطفل. أضف إلى ذلك، أن الطفل العربي يفتقر إلى امتلاك وسائط التثقيف اللازمة للتفاعل مع روح العصر الذي يعيش فيه، وأن هناك معاناة من حالات التفكك الأسري، كما أن الأطفال اتُخِذُوا أحيانًا وسيلة للنزاعات المحتملة بين الوالدين، وأن الأسرة العربية تفتقد الوعي القانوني اللازم لممارسة حقوق الطفل وتستند بدلا من ذلك على العادات والتقاليد والأعراف.

وقام ديب وماثيو (Dep and Mathews, 2012) بدراسة بعنوان: "حقوق الطفل في الهند: اتجاهات ومعارف المعلمين والوالدين وتصوراتهم". أكد فيها كيف تؤثر اتجاهات الأفراد في سلوكهم نحو الأطفال بما في ذلك تلبية حقوقهم وتحقيق رفاهم. وأنه عادةً ما تشكل الاتجاهات التي تتبدى في المجتمع ثقافة تشير إلى كيفية تقبل الأطفال والتعامل معهم. وقد هدفت الدراسة إلى فحص اتجاهات (300) من الآباء والأمهات الهنود المتعلقة بحقوق الأطفال

ومعرفتهم لها، وتصوراتهم حول ما إذا كانت بعض الحقوق التي تم اختيارها تتم تلبيتها في الواقع الحقيقي أم لا. وقد أفضت النتائج إلى أن معظم الآباء والأمهات يمتلكون اتجاهات إيجابية حول حقوق الأطفال الصحية والتربوية وحقهم في التحرر من زواج الأطفال والعمل غير الملائم. ورأى حوالي (25%) من المشاركين في الدراسة أن الأطفال لا يملكون الحق في حرية التعبير وتكوين الجمعيات. كما أفضت الدراسة إلى أن المعرفة في القوانين المتعلقة بحقوق الطفل كانت ضعيفة. وأن الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات يجهلون الحقوق الرئيسة السبع للطفل المتعلقة بخبرات الطفل الهندي. وقد أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى الوعي بحقوق الأطفال وحاجاتهم لدى أفراد المجتمع، وذلك لتعزيز خبرات الأطفال الحياتية وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو ما يستحقون من حقوق.

وفي دراسة لحنا (2013) بعنوان: "التربية من أجل تأصيل ثقافة حقوق الطفل في المجتمع المصري" حاول الباحث دراسة كيفية نشر ثقافة حقوق الطفل وتأصيلها بين أفراد المجتمع المصري جميعه من خلال بعض المؤسسات التربوية، وتحليل بعض المواثيق الدولية والعالمية والإقليمية والمحلية لحقوق الطفل لإبراز مضامينها التربوية، لتطوير الوعي بها بوصفها جزءًا مهمًا من ثقافة حقوق الطفل. ولتحقيق هذه الغاية قام الباحث بتحليل بعض المواثيق الدولية لحقوق الطفل عالميًا وإقليميًا ومحليًا، وحاولت إبراز ما فيها من حقوق للطفل وتحديد مضامينها التربوية. ثم حاول الباحث تقديم تصور مقترح للمساعدة في نشر وتأصيل ثقافة حقوق الطفل في المجتمع المصري. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتصنيفها وتحليلها للإفادة منها في التوصل إلى كيفية تأصيل ثقافة حقوق الطفل في المجتمع.

وقد أفضت الدراسة إلى تقديم إطار نظري حول مفهوم حقوق الطفل، وخصائصها،

ومصادرها، وثقافتها، وتأصيلها. كما تم الوقوف على دور التربية في تأصيل ثقافة حقوق الطفل، وأهم المواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الطفل ومضامينها التربوية. وتوصلت الدراسة أيضًا إلى جملة من الحقوق الرئيسة، وهي: حقوق الطفل **المدنية**، مثل: الاسم، والجنسية، والحماية من التعسف والاضطهاد، وحق القربى، وحقه في الحرية، وحق التعبير عن النفس، وما يتعلق بحاجاته، وكفالة حقه في النمو والبقاء وعدم التمييز. ثم تطرقت لحقوق الطفل **الاقتصادية**، مثل: العيش الكريم، وتأمين النمو السليم، وحق الانتفاع بالضمان الاجتماعي، والحماية من الاستغلال والمتاجرة. وحقوق الطفل **الاجتماعية**، مثل: الرعاية الصحية، وحق المعاق العقلي والجسدي، وحق الحماية من الاستغلال الجنسي، ومن الوقوع في فخ المخدرات، والحماية من الاختطاف، ورعاية الأيتام ومن هم في حكمهم. وحقوق الطفل **الثقافية**، مثل: الحصول على المعلومات المطلوبة، والاستغلال الأمثل لوقت الفراغ، والاشتراك في الأنشطة الثقافية. وحقوق الطفل **التعليمية**، مثل: حق التعليم الأساسي للجميع، وحق المساواة في فرص التعليم، وحق المحافظة على كرامة الطفل المتعلم واحترام شخصيته وتلبية حاجاته، وحقه في أن يتضمن التعليم عمليات وخبرات حياتية، ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الناقد واحترام الآخرين، والحق في تطبيق حقوق الطفل في غرفة الصف، والحق في طرق التدريس الفاعلة، وقد قدمت الدراسة جملة من المقترحات للتربويين وصناع القرار تمحورت في تفعيل موضوع حقوق الطفل في التربية وبالتحديد في المدرسة من خلال أنشطة توصلها وتزيد وعي الأطفال بها.

يتضح من الدراسات السابقة المعروضة في هذا الصنف، أنها نادرة وقليلة؛ إذ يُلحظ أن التركيز في بعض تلك الدراسات لم يكن على ثقافة الحقوق بشكل مباشر بقدر تركيزها على الحقوق ذاتها رغم أنها تطرقت إلى ثقافة الحقوق في طيات مفرداتها (عبد الكريم، 2009)،

وكانت الدراسات التي تمحورت حول ثقافة الحقوق قد بحثت في الثقافة الشعبية أو السائدة المتعلقة بحقوق الطفل التي تتفشى لدى أفراد المجتمع (صابر، 2012؛ جادو، 2002)، ودراسات أخرى في مسح ثقافة حقوق الطفل أو تطويرها ونشرها والتوعية بها (حنا، 2013؛ Dep and Mathews, 2012؛ إبراهيم، 2009؛ ؛ المعدول، 2006).

2. الدراسات المتعلقة بمسح حقوق الطفل واستنباطها

لم يكن تصنيف الدراسات أمرًا يسيرًا جدًا، ذلك أنها قد تتقاطع مع بعضها ويمكن أن تقع الدراسة في أكثر من تصنيف. وقد اجتهدت الباحثة في وضع بعض الدراسات في هذا الصنف، على النحو الآتي:

في دراسة بني يونس (2002) بعنوان: "حقوق الطفل في المواثيق الدولية رؤية شرعية"، استكشفت الباحثة فيها مفردات وبنود اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989، وعرضتها لموازنتها في الأصول التشريعية الإسلامية، ثم استنباط مدى التوافق أو التباين بينهما. وقد أفضت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن معظم بنود الاتفاقية لم تتناقض مع الشريعة الإسلامية، وأن دائرة المحظور غير واسعة، كما الحال في قضايا الإدمان، والحريات في التدين، والتبني التي أتت بلا ضوابط وبكلمات شمولية غير محددة خلافًا لما يأتي به الفكر التربوي الإسلامي. وذهبت بني يونس إلى أبعد من ذلك، حيث أجازت إمكانية تطبيق الاتفاقية في العالم الإسلامي شريطة وضع بعض الضوابط في مواضع الانفلات أو العموم التي لا تتوافق مع المجتمع الإسلامي، وقد تخالف مبادئ الدين الحنيف.

وقد تزامنت الدراسة التي أجرتها خليل (2002) في الأردن، وكانت بعنوان: "الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية واتفاقية حقوق الطفل لعام 1989" مع دراسة بني يونس (2002) التي عُرضت قبلاً، وتوافقت معها في غاياتها؛ إذ هدفت دراسة

خليل التي أخذت المنحى النفسي إلى معرفة حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي وفي الاتفاقية الدولية، والتعمق بالآثار النفسية والتربوية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وأوجه الاختلاف بينهما. وأفضت النتائج، التي اتفقت إلى حد كبير مع بني يونس (2002)، إلى أن الإسلام قد عالج حقوق الفرد حتى قبل أن يولد وحتى مماته، وأن الشريعة الإسلامية قد عالجت متطلبات نمائه أيضًا، وأكدت أن الاتفاقية الدولية عاجزة في المواد المتعلقة بحاجات الطفل النفسية وإشباعها، وبذا فقد خالفت بنتيجتها هذه ما توصلت إليه دراسة بني يونس، تمامًا. كما خلصت خليل إلى نتيجة مفادها أن قدرة الإنسان على وضع القوانين لا يمكن أن ترتقي إلى مستوى التشريع الإلهي. وأشارت الباحثة إلى سبق الإسلام في مجال الحقوق مقارنة مع الاتفاقية الدولية.

وقام باولو (Paulo, 2002) بدراسة بعنوان: "يبقى تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل تحديًا دائمًا" فاعتبر في دراسته أن تطبيق الاتفاقية يبقى تحديًا للدول الموقعة عليها. وذكر أسبابًا موجبة لامتناع بعض الدول عن توقيعها وبخاصة الحقوق المدنية، وما يرتبط بالحقوق الصحية أيضًا، إضافة إلى حق الطفل في التعليم. وبين الأساليب الممكن اتباعها لتطبيق الاتفاقية مستقبلاً. وأكد باولو أن تحفظ الدول على الاتفاقية لا يعطيها مبررًا لانتهاك حقوق الطفل. وبذا فقد اتفق باولو مع ما كان قد توصل إليه هامarبيرج (Hammarberg, 1998) في دراسته الموسومة بـ: "مدرسة بحقوق للأطفال: دلالة اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لسياسة تربوية حديثة"؛ التي أوضحت أهمية اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، ومدى التزام الدول النامية بها، وأظهرت نتائجها أن المدارس في الدول النامية ربما لا تعكس الرؤية الخاصة باتفاقية حقوق الطفل، وما زال الأداء فيها في هذا المجال، متواضعًا.

وفي فلسطين، قامت عبد الله (2003) بدراسة بعنوان: "حقوق الطفل في الإسلام

والاتفاقيات الدولية: دراسة مقارنة". وبالموازنة والتحليل والمقارنة حاولت الباحثة أن توضح الاهتمام الكبير الذي أولاه الفكر التربوي الإسلامي لحقوق الطفل. وأفضت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات، منها: أن الفكر التربوي الإسلامي منح الطفل حقوقًا قبل ولادته وأخرى بعدها، تكفل له حقه في الحماية والحياة وتحقيق مصالحه التي توفر له عيشًا كريمًا، وأشارت عبد الله أن الإعلانات والاتفاقيات الدولية تتضمن معظم الحقوق الأساسية التي يحتاجها الطفل، وقلما تتعارض مع ما أتى به الفكر التربوي الإسلامي، إلا أنها لم تنص على حقوق اليتيم أو اللقيط صراحة. وأكدت الدراسة أن الإسلام قد كان سباقًا لكل أشكال النشاط الدولي وما نجم عنه من اتفاقيات في مجال حقوق الطفل، وأخيرًا تبين للباحثة أن ما نصت عليه الاتفاقية الدولية لا يتوافق مع واقع الحياة الفعلية؛ ذلك أن نشرات الأمم المتحدة وتقاريرها ما زالت تشير إلى انتهاك حقوق الأطفال بقسوة بالغة وطالهم الجوع والمرض وفتكت بهم الحروب في مختلف أصقاع الأرض.

وفي دراسة بعنوان "الرعاية الاجتماعية للطفل وحقوقه التربوية على الصعيد العالمي والعربي والوطني"، قامت بها خصاونة والخوالدة (2006) تحددت مشكلة الدراسة لديهما في بيان حالة الرعاية الاجتماعية للطفل وطبيعة حقوقه التربوية على الصُعد العالمية، والعربية، والوطنية. وذكرا فيها أن توضيح واقع رعاية الطفل يُعد مؤشرًا للأهداف النبيلة التي تسعى إلى تحقيقها المنظمات والهيئات الحكومية وغير الحكومية في العالم أجمع. وهي تشكل مؤشرًا حقيقيًا على اهتمام الدولة بالأطفال وإعطائهم جل العناية. وقد أفضت الدراسة بطبيعتها الوصفية إلى عرض للإعلانات وللاتفاقيات الدولية التي ابتدأت بإعلان جنيف عام 1924 وصولا إلى اتفاقية حقوق الطفل 1989 واتفاقية أسوأ أشكال عمل الأطفال التي أقرتها منظمة العمل الدولية عام 1999.

وعلى الصعيد العربي أكدت الدراسة أن الديانات جميعها التي هبطت في المنطقة العربية، قد دعت إلى رعاية الطفل واحترامه، وتطرقت الدراسة إلى اهتمام الشريعة بحقوقه، وعددت بعض الحقوق التي تبدأ قبل مولد الطفل في إنشاء الأسرة لقيام المودة والرحمة، ثم اهتمت الشريعة بالطفل جنينًا وحرمت قتلهم أو وأد البنات، وأقرت غذاءً صحيًا للطفل من خلال حليب الأم الذي يفي باحتياجاته النفسية والجسدية في آن، ثم أكدت الدراسة على حق الحضانة، والنفقة، والنمو وثبوت النسب، والتربية. وأكدت الدراسة على أن الدول العربية قد أفادت من هذا التراث من خلال ما عقدت من ندوات ومؤتمرات واجتماعات تحت مظلة جامعة الدول العربية، التي عقدت مؤتمرًا للطفولة عام 1979 بمناسبة السنة العالمية للطفل. وكان قد عُقد مؤتمر الطفل العربي في تونس عام 1982 الذي دعا إلى تلبية الحاجات الأساسية لتنمية الطفل العربي في إطار حضاري، وتم إصدار ميثاق الطفل العربي عام 1982 الذي تضمن حقوق الطفل في الرعاية، التنشئة الأسرية، والتعليم، والخدمة الاجتماعية، والحماية من الاستغلال، والانفتاح على الثقافة العالمية والاطلاع عليها. ثم أشارت الدراسة إلى أن الدول العربية قد تبنت إستراتيجيات متكاملة لإنماء الطفل العربي لمواجهة التحديات أمام رعاية الطفولة، ووضعت لأجل ذلك خطة عربية، وتم تبني الحركة العالمية للطفولة في قمة عمان عام 2001.

أما على الصعيد الوطني الأردني فقد أكدت الدراسة أن الأردن قد سعى إلى المساواة بين المواطنين في الحقوق دون أي تمييز عرقي أو ديني أو لغوي ضمن قانون صدر عام 1928، الذي صان الحريات الشخصية، وحق التملك، وحرية التعبير وتكوين الجمعيات. ووفر الأردن حماية خاصة للطفل، ورعاية متكاملة، وسُنّت تشريعات خاصة بذلك، إلى أن جاء الدستور الأردني عام 1952 الذي كفل لكل حريته، وحقه في الجنسية، والمساواة،

والعمل، والتعليم الإلزامي، والصحة، والملكية، والرأي، والدين، كما بادر الأردن في المصادقة على إعلانات حقوق الطفل واتفاقياته الصادرة عن الأمم المتحدة جميعها. وصادق الأردن عام 1984 على ميثاق حقوق الطفل العربي للعام 1982 من أجل تنمية الطفولة ورعايتها، وأعطي الطفل أهمية خاصة في خطط التطوير التربوي عام 1987. ثم أنشئت هيئة العمل الوطني للطفولة برعاية ملكية عام 1995 التي انبثق عنها الإئتلاف الوطني للطفولة، وعلاوة على ذلك أكدت الدراسة أن هناك منظمات غير حكومية تعمل على نشر الوعي الاجتماعي من أجل حقوق الطفل ورعايته، وتوجت كل تلك الجهود بتشكيل فريق عمل وطني لتنمية الطفولة المبكرة برعاية ملكية سامية عام 1999.

وفي دراسة مقارنة بين الحقوق في إطار الفكر التربوي الإسلامي وبين الحقوق في المواثيق الدولية تلتقي في كثير من أهدافها مع الدراسات التي عرضت سابقًا في هذا المجال، قام بها بني عيسى (2007) في الأردن، بعنوان: "حقوق الطفل التربوية في الفقه الإسلامي: دراسة مقارنة بالمواثيق الدولية" متبعًا المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي، حدد فيها مفهوم الطفل في الفقه الإسلامي والمواثيق الدولية، ثم استنبط بعض حقوق الطفل التربوية منها، وتساءل عن الأدوار التربوية لحقوق الطفل المدنية، وعن دور النظام التعليمي المستمد من الفقه الإسلامي والمواثيق الدولية في تربية الطفل. توصلت الدراسة إلى بعض الحقوق المتعلقة بالطفل مستمدة من الفقه الإسلامي والمواثيق الدولية، مثل: حق الطفل في التربية العقائدية، والتعبدية، والأخلاقية، والاجتماعية، والجسدية. وإلى جملة من الحقوق المدينة مثل: حق الطفل في الحياة، والبقاء، والنسب، والاسم الحسن، والرضاعة، والحضانة، والنفقة، والعدل والمساواة في المعاملة، والحرية الواعية المتوازنة، والميراث. وأفضت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن النظام التعليمي المستمد من الفقه الإسلامي والمواثيق الدولية يلعب دورًا في تنشئة

الطفل وصقل شخصيته، وأن أحكام الفقه الإسلامي كانت سابقة على التشريعات الوضعية الدولية وغيرها في مجال حماية الطفل، وأن حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية تتميز بأنها ربانية قررتها الإرادة الإلهية ولا يملك أي مخلوق أن يحرم الطفل منها أو ينتقصها أو يعدل فيها. وقدمت الدراسة جملة من التوصيات، أهمها: توفير حقوق الطفل التي أقرها الإسلام بصورة تكاملية وشمولية، وتقديم المساعدة المالية للأطفال، ووضع القوانين الخاصة بهم المستمدة من الفقه الإسلامي، وتربية الأطفال تربية مستقبلية تخدم حياتهم ومستقبلهم، والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية بالتعامل مع الطفل وخصوصيته، ووجوب تحلي المعلم والمربي بأخلاق كريمة.

وفي مقالة كتبها ليبيل (Liebel, 2012) تتعلق بحقوق الطفل بوصفها حقوق حياة ونماء، بعنوان: "حقوق الطفل بوصفها حقوق حياة: لماذا يكون لحقوق الإنسان معنى، فقط، عندما ترتبط بحياة الأطفال" أشار فيها أن الحقوق لا تأخذ معناها ما لم تكن حقوق حياة. وقد أكد الباحث أنه في النقاش الدائر حول حقوق الطفل لا يزال هناك القليل من الاهتمام في معنى حقوق الأطفال من مختلف الأوساط الثقافية والاجتماعية. فالأطفال الذين عادة ما تُنتهك حقوقهم بطريقة عدائية، قلما يبالون أو يطالبون بها. وقد ضربت المقالة مثالاً على أربع فئات مهمشة من الأطفال في أجزاء مختلفة من العالم، هم: أطفال الشوارع في غواتيمالا والهند، والأطفال اللاجئون في أوروبا، وأيتام الإيدز في أفريقيا. وقد سلطت المقالة الضوء على كيفية جعل الجدل القانوني والممارسة المتعلقان بحقوق الطفل يرتبطان بخبرات حياة هؤلاء الأطفال.

واتخذ الأرناؤوط (2013) منحىً آخر في دراسته المقارنة التي جاءت بعنوان: "حقوق الطفل والمرأة في الإسلام والاتفاقيات والمعاهدات الدولية: دراسة فقهية مقارنة". ويتضح من عنوانها أنه كان قد تعمق بحقوق الطفل وحقوق المرأة في الوقت ذاته، وتطرق إلى المواثيق

والأنشطة الدولية في هذا المجال. وكون الدراسة الحالية تبحث في حقوق الطفل فإنها تركز على هذا الجانب فقط. وقد أكد الأرناؤوط أن أحكام الشريعة الإسلامية، جاءت شاملة ووافية لجميع مناحي الحياة الإنسانية، وصالحة لكل زمان ومكان. كما أولت اهتمامًا خاصة بالأسرة، التي تعد نواة المجتمع وفيها يتشكل سلوك الفرد. وربطت الدراسة بين حقوق الإنسان والضرورات الخمس التي أتت بها الشريعة، وهي: حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال. وتوصلت الدراسة إلى جملة من حقوق الطفل التي تتوجت بالمعاملة الحسنة وبالتربية السليمة وعدت نوعًا من العبادة. وقد قسمت الدراسة الحقوق حسب ورودها في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة إلى نوعين، هما: حقوق الطفل المالية وحقوقه المعنوية التي تسبق مولده وتواكب نشأته وتستهدف حفظه ببدنه وبنفسه وبصحته، وإنماء ذهنه، وتحسين خُلُقه حتى يصل سن البلوغ ويتحمل تبعة التكليف ويُصبح عضوًا فاعلاً في مجتمعه.

وأكدت الدراسة على ستة حقوق، هي: حق النسب، وحق الرضاع، وحق الحضانة، وحق النفقة، وحق الولاية، وحق الحياة، وقد ناقشت الدراسة هذه الحقوق من الجانب الفقهي بإسهاب. ثم تطرقت الدراسة إلى المواثيق الدولية والعربية التي أكدت على حقوق الطفل، مثل: إعلان جنيف لحقوق الطفل 1924، والإعلان العالمي لحقوق الطفل 1948، والإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959، وإعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة 1976 باعتبار سنة 1979 سنة الطفل الدولية، وميثاق حقوق الطفل العربي 1982، وتأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية 1987، واتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989، والقمة العالمية المتعلقة بالأطفال 1990 التي صدر عنها الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه، ثم عرض الباحث إلى جملة من الحقوق التي تضمنها الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحماية الأطفال ورفاههم، مثل: حق الحياة والنماء والبقاء، والاسم والجنسية، والعيش مع الوالدين، والتعبير، والحماية من

الاستغلال الجنسي، والوقاية من المخدرات، ومنع اختطاف الأطفال، وتقديم العون للطفل اللاجئ، وعدم إشراك الطفل بالحرب، ومساعدة الطفل المحروم من الوالدين، ومسؤولية الوالدين المشتركة في تربية الطفل، وعدم الإساءة البدنية أو الإهمال والقسوة أو إساءة المعاملة. ثم تطرقت الدراسة لحقوق المرأة في الإسلام والمواثيق الدولية.

وفي المملكة المتحدة، أجرى جروجل (Grugel, 2013) دراسة بعنوان: "حقوق الطفل ورعايته بعد اتفاقية حقوق الطفل"، تناول فيها الدرجة التي تثير معها لوائح الحقوق الدولية، الحقوق التي تدعي أنها بمثابة أذرع حقيقية للتنمية، وذلك بمناقشة اتفاقية حقوق الطفل التي تعد الأوسع نطاقًا في الوقت الحالي. وقد أشارت المقالة إلى أهمية لوائح حقوق الطفل، لكنها أكدت أن الاتفاقية هي صك ضعيف نسبيًا عندما يتعلق الأمر في قدرتها على تغيير الواقع المادي لحياة الأطفال المعرضين للخطر وبخاصة في الاقتصاد العالمي. وناقشت المقالة أيضًا الصعوبات التي تواجه إرفاق جداول أعمال الرعاية الاجتماعية إلى المطالب الحقوقية في المادة المتعلقة بها من الاتفاقية.

أما جينادن (2013). فقد اقتصرت دراسته التي جاءت بعنوان: "اهتمام الشريعة بحقوق الجنين" على المرحلة الجنينية للطفل. وقد تطرق فيها إلى معنى الجنينية، تمامًا كما فعل الأرناؤوط (2013)؛ فأوضح جينادن أن القرآن الكريم قد عُني في العديد من الآيات بالجنين، كما عني به الحديث الشريف أيضًا، كما بين القرآن والسنة مراحل خلق الجنين، وأشارت الدراسة إلى أن الشريعة الإسلامية قد أولت مراحل الحمل عناية كبيرة، وأَقَرَّت كثيرًا من التشريعات الخاصة بها المتعلقة بالجنين والأم سواء بسواء. وأكد أن الشريعة تنظر للجنين بوصفه كائنًا مستقلاً له حقوقه التي تجب المحافظة عليها ومنحه إياها. ثم ناقشت الدراسة بعض حقوق الجنين من منطلق فقهي، ومنها: الحق في النسب الثابت الموثق، والحق في

الأصل الوراثي، والحق في عقيدة صحيحة وخلق حسن، والحق في الحياة منذ بدء تكوينه، والحق في رعاية أمه من أجله، وبالتحديد في موضوع النفقة على الأم الحامل، وإباحة الإفطار في رمضان، وتأجيل القصاص أو إقامة الحدود عليها، ثم تطرقت الدراسة إلى حق الجنين في الحفاظ على ماله، وحقه في التكريم.

وقام باحثون (الخضر، ومصطفى، وبني عيسى، 2013) بدراسة عنوانها: "رعاية الطفل في القرآن الكريم من الولادة حتى البلوغ" تناولوا فيها ذكر الطفل في القرآن الكريم، والدلالات الأخرى المقاربة له، مثل: الغلام، والولدان، والصبي، والذين لم يبلغوا الحلم؛ ودللت هذه الألفاظ جميعها على مراحل الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة. وبعد دراسة لآيات الطفولة في القرآن الكريم بين الباحثون من خلالها الجوانب العلمية، والفوائد واللطائف المستنبطة منها، وتوصلوا إلى أن القرآن الكريم قد رفع من شأن الطفل، وأنه راعى إنسانية الطفل وفاعليته في الوجود إلى درجة لم يراعيها قانون أو نظام وضعي، وأن تلك الآيات قد أكدت على حقوق الطفل في العيش والحياة، وحقوقه المادية والمعنوية، في أطوار الطفولة جميعها: رضيعًا، ومستضعفًا، ويتيمًا. وأكدوا أن القرآن الكريم قد حذر قتل الأطفال ووأد البنات، وأوجب الحفاظ على الطفولة، وعلى مواهب الطفل وتعزيزها، وعلى العناية بها. وأكد الباحثون أن القرآن الكريم قد شدد على رعاية الحالة النفسية والجسدية للطفل، من خلال ما كفله من حقوق له. ثم أشار الباحثون إلى أن ما أرشد إليه القرآن الكريم من حقوق للطفل قد تناولته الهيئات الإنسانية بالدراسة والتمحيص؛ فأصدرت الأمم المتحدة ميثاقًا لحقوق الطفل تكفل له حقه في الحياة والبقاء، احترام رأيه، ومصالحه الفضلى.

وفي دراسة ذات منهج وصفي قامت بها مأمون (2013) في مصر بعنوان: "تربية الطفل في الإسلام بين القرآن والسنة"، أوضحت الباحثة اهتمام الدين الإسلامي البالغ بالأسرة

والطفل، وعدتها نواة المجتمع. وقد أكدت اهتمام الإسلام بحقوق الطفل قبل أن يأتي للحياة؛ وذلك في اختيار الأب والأم الصالحين، ثم يأتي حق الوليد بعد تشكيل الأسرة وولادته بالآذان في أذنه اليُسرى، ثم اختيار الاسم اللائق له، ثم بعد اليوم السابع تذبح له عقيقة، وتجرى له عملية الختان إن كان ذكرًا، ثم تبدأ مرحلة التنشئة وإعداد الطفل للحياة والحفاظ على حقه فيها بعد أن حرم الإسلام وأد البنات. ثم يأتي حق الطفل بالنفقة، والرضاعة الطبيعية. وأكدت مامون أن الإسلام قد أمر الوالدين بالعدل والمساواة بين الأبناء، وعدم التفريق بينهم في المعاملات. ثم تطرقت الباحثة إلى مراحل تنشئة الطفل من ملاعبته حتى يبلغ السابعة، فمرحلة التأديب والتهذيب وتعليم أوامر الدين ومتطلبات الحياة في السنوات السبع اللاحقة، أم في السنوات السبع الثالثة (بعد سن 14) فتأتي مرحلة الصداقة بين الوالدين والأبناء. وقد جاءت دراسة مأمون بوصفها ورقة مقدمة إلى مؤتمر، لكنها في واقع الحال لم تتضمن أركان الورقة العلمية الكاملة، فلم تشر إلى مشكلة الدراسة ولا إلى أسئلتها أو إجراءاتها وأغفلت توصياتها ومقترحاتها.

في دراسة لأمين (2014) بعنوان: "الطفل في ظل الشريعة الإسلامية جوهرًا وحقوقًا"، حاول الباحث فيها تسليط الضوء على المكانة التي حفظتها الشريعة الإسلامية وما أوجبت تقديمه للطفل من رعاية وحماية وأمور أساسية، وذلك من خلال الآيات القرآنية الكريمة التي تضمنت حقوق الطفل ومسؤولياته ورعايته وحفظه. وقد حدد أمين السمات العامة لحقوق الطفل التي ترتبط بوضع الطفل الخاص من نقص في القدرة على التحكم بذاته وبتصرفاته، وضعف التصرف بملكاته العقلية، وقدراته الإدارية. ويشير أمين إلى أن أهم ما يميز الكثير من حقوق الطفل أنه لا يقابلها واجبات، فالطفل غير قادر في بعض المراحل من عمره على تقديم واجبات مقابل الحقوق التي يجب أن يتلقاها. وقد قدمت الدراسة تعريفًا للطفل من وجهة

نظر الشريعة الإسلامية التي تنتهي بسن التكليف والبلوغ. وأفضت الدراسة إلى تحديد نوعين من الحقوق التي أقرتها الشريعة الإسلامية، هما: الحقوق الأولية في الرضاعة، والنسب، والحضانة، والنفقة، والميراث. والحقوق الطبيعية، المتمثلة بحق الطفل في الحياة، والاسم، والتربية والتعليم، وقد التقي أمين في ذلك مع الأرناؤوط (2013).

يتضح من العرض السابق، أن معظم الدراسات المعروضة في هذا الصنف من الدراسات السابقة، قد تطرقت إلى مجموعة واسعة من حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي، وكفلتها الشرائع الدولية أيضًا. وبشكل عام كان هناك التقاء بين تلك الدراسات على ما تم عرضه، ذلك أن معظم الدراسات المعروضة قبلاً كانت قد استندت إما إلى مرجعية إسلامية تمحورت حول ما أتى به الفكر التربوي الإسلامي من حقوق للطفل وفقًا للقرآن الكريم أو السنة النبوية المطهرة (أمين، 2014؛ جينادن، 2013؛ الخضر ورفاقه، 2013؛ مأمون، 2013)، وإما أن مرجعيتها دولية اعتمدت على اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة (Grugel, 2013; Liebel, 2012; Paulo, 2002; Hammarberg, 1998)، أو إنها دمجت بينهما (الأرناؤوط، 2013؛ بني عيسى، 2007؛ خصاونة والخوالدة، 2006؛ عبد الله، 2003؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002)؛ ولذلك كانت النتائج التي أفضت إليها تلك الدراسات متشابهة إلى حد كبير، وبخاصة في المجال الذي تمركزت حوله.

3. الدراسات المتعلقة باستكشاف حقوق الطفل وتطبيقها

هناك العديد من الدراسات التي عملت على استكشاف حقوق الطفل وتطبيقها في المواقف المختلفة، أو مدى التزام الحكومات فيها، وفيما يأتي عرض لبعض تلك الدراسات:

في دراسة قام بها بالتون (Balton, 1992) بعنوان: "حقوق الإنسان في غرفة الصف:

تعليم اتفاقية حقوق الطفل" حاول فيها مناقشة تاريخ حقوق الإنسان والقانون الدولي بناءً على وجهات نظر فلسفية متنوعة، وتعرف مبادئ تطبيق الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل 1989 في المدارس الأمريكية في غرفة الصف، فيما يخص المادة (13) المتعلقة بحق الطفل في طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار ونشرها وتلقيها وإذاعتها، والمادة (16) المتعلقة بحماية حياة الطفل الخاصة. وقد توصل بالتون إلى أن الاتفاقية تُعد سندًا تشريعيًا يضمن حقوق الطفل في المدرسة؛ واقترح استخدام حالات متميزة من المحاكمات التي تتعلق بحقوق الطلبة لتوضيح الأسس الفلسفية للحقوق المتعلقة بخبراتهم، وتطوير الاتفاقية وتحديثها بما يتفق مع التطورات العالمية المتسارعة. مؤكدًا أن العلاقة بين الأفراد والحكومة، لم تكتمل بعد، وربما في ذلك إشارة إلى أن بالتون لم يكن راضيًا عمّا أفضت إليه الدراسة فيما يتعلق بالمادتين اللتين درسهما من الاتفاقية.

وفي دراسة قام بها ويد (Wade, 1992) بعنوان: "التربية على حقوق الإنسان في المدرسة الابتدائية: دراسة حالة لاستجابة طلبة الصف الرابع لمنهاج حقوق الإنسان الموجه ديمقراطيًا نحو السلوك الاجتماعي"؛ كانت غاية الدراسة تصميم منهج لحقوق الإنسان لطلبة الصف الرابع والفصول الدراسية في المدارس العامة. وقد احتوى المنهج على وحدة دراسية تقدم في شهر واحد تتعلق بالممارسات الديمقراطية في غرفة الصف. تم تضمين الوحدة الدراسية بأنشطة خاصة للعمل الاجتماعي طُبقت على (18) طالبًا وطالبةً. ثم فَحَصَتْ الدراسة استجابات التلاميذ بناءً على تفكيرهم بحقوق الإنسان، وبحقوقهم وبحقوق الآخرين، وعلاقاتهم مع أقرانهم، وانخراطهم في المشاريع الاجتماعية. وقد استُخدمت الملاحظة والمقابلة والتسجيلات المسموعة والمرئية وسائل لجمع البيانات. وقد أفضت الدراسة إلى جملة من النتائج كان أهمها أن خبرات الطلبة، ومستوى نمائهم، وخلفياتهم الأسرية والثقافية تؤثر بدلالة

بأفكارهم، وباهتماماتهم، وبتعلمهم حقوق الإنسان؛ إذ أبدى معظم الطلبة قدرة على تطوير فهم أساسي لمفاهيم حقوق الإنسان. كما أظهرت النتائج أن طرق التعليم الفعالة في هذا المجال، هي: المحاكاة، واستخدام أدب الأطفال، ولعب الدور، ومشاريع العمل. ومع أن علاقات الطلبة بأقرانهم لم تظهر تغيُّرًا دالاً، إلا أن منهاج حقوق الطفل المطور، قد جعلهم أكثر اهتمامًا في قضايا حقوق الطفل، وفي التعرف إلى بعضهم بعضًا. وقد أعطت الممارسات الصفية الديمقراطية، ومشاريع العمل الاجتماعي فرصًا متعددة للطلبة ليصبحوا أكثر حماسًا للتعلم. وأكدت الدراسة في تضميناتها أيضًا، أنه من المهم للمعلمين والمعلمات أن يعوا أن ما لدى الطلبة من خبرات واتجاهات سابقة، كما أن وتزويدهم بخبرات ذات معنى؛ عوامل مهمة جدًا ليبنوا عليها تعلمهم أو يغيروا تفكيرهم. كما أن الطريقة المتكاملة والشاملة والمطورة جيدًا لتدريس حقوق الإنسان، تعمل على تحسين تعلم الطلبة وإيصاله إلى حدوده القصوى.

وقد تساءل آميه (Ameh, 1996) في دراسته التي جاءت بعنوان: "كندا واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل" عن الاستجابة الكندية لاتفاقية حقوق الطفل. وبطبيعة دراسته النوعية قام بتحليل وثائق صادرة عن الأمم المتحدة، وعن الحكومة الكندية، وأخرى عن منظمات غير حكومية. وقد راجع آميه الدور الكندي في مراحل الاتفاقية الثلاث: المسودة الأولى، والمصادقة، والتنفيذ. وقد لخص آميه خلاصة بحثه بالمثل القائل: "ليس كل ما يلمع ذهبًا" ويبدو أنه يعبر عن عدم رضاه عن الوضع الذي آلت إليه الأمور فيما يتعلق بالحالة الكندية ومدى تفعيلها لاتفاقية حقوق الطفل1989. ومع أن آميه قد أكد الدور القيادي البارز الذي لعبته كندا في إنتاج الاتفاقية، والمصادقة عليها، وتنفيذ ما جاء فيها، وأنّ معظم المؤشرات الاجتماعية قد أظهرت أن الأداء الكندي كان إيجابيًا وفوق المتوسط؛ إلا أنّ تلك المؤشرات تبدو قاتمة عندما تكشف عن التفاوت لدى بعض المجموعات والطبقات الاجتماعية. إذ أشارت

الرسومات البيانية المتعلقة بتلك المؤشرات، إلى أن أطفال العالم المتحضر كانوا أكثر قربًا إلى أطفال الدول النامية، منه إلى أي صورة نمطية لأطفال دول شمال أمريكا. وقد وقعت كندا في المرتبة الثانية الأسوأ بين نظيراتها من دول العالم المتحضر، وهو ما يشير إلى الهوة السحيقة بين الوضع المثالي والواقع. ومع ذلك، فقد آثر آميه في خلاصة بحثه الجنوح إلى التفاؤل حول إمكانية أن تحدث اتفاقية حقوق الطفل تأثيرًا إيجابيًا على نوعية حياة الأطفال في كندا، وعَدَّد أسباب ذلك، بما يلي: (1) إفادة المنظمات غير الحكومية من الاتفاقية، التي أصبحت واحدة من أحدث الأدوات في الدعوة من أجل حياة فضلى للأطفال، (2) عدالة الطرح تفيد بأنه من المبكر لأوانه الحكم على نتائج برامج الحكومة الكندية هذا المجال، حتى يُجرى تقييم كاف لها. وقدمت الدراسة مقترحات إيجابية لتحسين سبل تربية الطفل واحترام حقوقه بما يكفل له الحماية والرعاية والحياة الفضلى.

وعلى ذات النهج اطلع لانسداون (Lansdown, 1996) في كتابه المعنون بـ "حقوق الأطفال: لوحِظ الأطفالُ وخُبِروا" على الوثائق المتعلقة بحقوق الأطفال، وبخاصة الحكومية منها، وقام بتحليلها؛ إذ تمركز تحليله لها حول معوقات تمتع الأطفال في بريطانيا بحقوقهم التي كفلتها الاتفاقية الدولية. وقد أفضى هذا التحليل إلى جملة من التوصيات في ضرورة تضمين مواد الاتفاقية في الدستور البريطاني، ونادى بضرورة اتباع إستراتيجية حكومية خاصة لرعاية الأطفال في بريطانيا.

وفي دراسة تتعلق بحق الأطفال في اللعب قام بها إشيجاكي (Isigaki, 1999) بعنوان: "دراسة مقارنة لاتجاهات معلمي ما قبل المدرسة نحو حقوق اللعب لدى الأطفال في اليابان، والصين، وكوريا" كانت غايتها تقصي تفعيل رياض الأطفال لحق الطفل في اللعب في تلك البلدان. وقد استندت الدراسة إلى تحليل الدراسات السابقة، واستطلاعات الرأي وتوصيات

الندوات العلمية والمؤتمرات، وتوصلت إلى جملة من التوصيات كان أهمها: اعتبار اللعب حق أساسي لطفل الروضة، وطالب بدمجه في مناهج رياض الأطفال، وأوصت الدراسة أيضًا، بتبني إستراتيجية واضحة المعالم لتفعيل حق اللعب.

وفي دراسة بعنوان: "دراسة لفاعلية التربية على حقوق الإنسان في تركيا" قامت بها كابينكسي (Kepenekci, 2005) كان هدفها فحص فاعلية مقررات التربية المدنية ومقررات حقوق الإنسان التي تدرس في المدرسة الابتدائية في تركيا. وقد تم التحقق من فاعلية تلك المواد، من خلال "المحتوى"، و"الأنشطة التربوية"، و"طرق التعليم"، و"المواد التربوية"، و"تقويم الطلبة". وقد شارك في الدراسة (71) معلمًا ومعلمةً ممن يدرسون تلك المواد؛ إذ جمعت آرائهم حول فاعلية المواد التي يدرسونها من خلال (12) سؤالاً. وللوقوف على وجهات نظرهم، تم توظيف أسلوب تحليل المحتوى لإجابتهم عن الأسئلة التي كانت مفتوحة في النهاية. وقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف المعلمين والمعلمات، يعتقدون أن المواد التي يدرسونها في التربية المدنية والتربية على حقوق الإنسان غير فاعلة، لأنها أُقِرّت أساسًا لغايات إعلامية لا أكثر.

وفي دراسة بعنوان: "التطبيقات الفعلية لحقوق الطفل في المدارس الخاصة بالأردن من وجهة نظر المعلمين" تقصى فيها بني أحمد (2006) التطبيق الفعلي لحقوق الطفل التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة، في مجالات حقوق الطفل الرئيسة: البقاء والحماية والمشاركة والنمو في المدارس الخاصة بمدينة عمان في الأردن. ولتحقيق غايات الدراسة اختار بني أحمد عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات قوامها (270) معلمًا ومعلمةً شكلوا (3%) من مجتمع الدراسة، استجابوا لاستبانة أعدت خصيصًا للدراسة. وقد تمخضت النتائج عن وجود تطبيق فعلي لحقوق الطفل في الأردن في المجالات الأربعة موضوع البحث، وإلى وجود

علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة الشخصية وبين المجالات الأربعة؛ إذ اتضح أن زيادة دخل المعلمين، على سبيل المثال، يفضي إلى زيادة توظيفهم حقوق الطفل بمجال البقاء والمشاركة والنمو. وكان التأثير الجوهري في مجال الحماية لمتغير العمر لدى المعلمين والمعلمات. وكشفت النتائج عن مجموعة من الثغرات التي تتعلق بحقوق الطفل الصحية والجسمية، وبالتحديد لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ولعل النتيجة الملفتة للانتباه أن وعي المعلمين والمعلمات ومعرفتهم في حقوق الطفل لم تكن بالمستوى المناسب، ولا يعطى الطفل حرية في التعبير عن ذاته، أيضًا.

وتبين لكرومر (Cromer, 2007) في دراستها للأطر القانونية والسياسات العامة للقانون الأمريكي وللعادات السائدة في المجتمع، التي أتت بعنوان: "من خلال أي خطأ ارتكبوه: إعادة التأكيد على حق الطفل في الترابط العائلي في نظام رعاية الطفولة" المتعلقة بحقوق الأطفال الذين تعرضوا للخطر بسبب سوء المعاملة والإهمال داخل أسرهم، ومبدأ إعادة لم شمل العائلة الذي أصبح هدفًا رئيسًا يتعلق بحقوق الطفل ورفاهه وبدرجة تماسك الأسرة؛ إذ تبين أن الرابط الأسري للطفل مع أسرته التي ولد فيها، هو أهم عامل لتحديد رفاهه، ذلك أن الأطفال الذين استُبعدوا عن أسرهم جراء سوء المعاملة والإهمال لم يكونوا بأفضل حال مما لو أعيد لم شملهم مع أسرهم الحقيقية، لا بل كان استبعادهم أكثر ضررًا. وتبين أيضًا أن الارتباط بين إعادة لم شمل هؤلاء الأطفال إلى أسرهم والوضع الاقتصادي للأسرة، المرتبط بنظام رعاية الأطفال، كان إيجابيًا. واقترحت الدراسة أن يعيد نظام الرعاية الاجتماعية للأطفال التركيز على الترابط الأسري.

ولعل النتائج التي يتوجب أن تستوقف المتمعن فيها، هي التي توصل إليها الدويكات (2009) في الأردن في دراسة بعنوان: "دراسة مسحية لإدراك معلمات رياض الأطفال بعض

حقوق الطفل في المملكة الأردنية الهاشمية من منظور تربوي" التي حاول فيها تحديد درجة إدراك معلمات رياض الأطفال بعض مبادئ حقوق الطفل. فقد بينت نتائج الاستبانة التي وزعها عليهم أن معرفة المعلمات بحقوق الطفل كانت متدنية، الأمر الذي ينعكس على قدراتهن في تطبيقها على أرض الواقع في الميدان التربوي، وحاول تبرير النتيجة بحداثة وثيقة حقوق الطفل والمبادئ التي تضمنتها، فربما لم تتمكن المعلمات من الاطلاع عليها، فآلت النتيجة لما آلت إليه. وتتفق دراسة الدويكات مع دراسة عبد الكريم (2009) التي عُرضت في الصنف الأول من الدراسات السابقة، وأفضت نتائجها إلى أن وعي الطالبات المعلمات حقوق الطفل كان بدرجة متدنية.

وقامت محمد وإبراهيم (2011) بدراسة في مصر بعنوان: "إدراك معلمات رياض الأطفال لبعض حقوق الطفل في محافظة القيلوبية من منظور تربوي: دراسة ميدانية" جاءت نتائجها معززة لما أفضت إليه دراسة الدويكات (2009) والنتائج التي تمخضت عنها دراسة عبد الكريم أيضًا (2009)؛ وكانت غايتها فحص مستوى الوعي التربوي لدى معلمات رياض الأطفال وإدراكهن بعض حقوق الطفل، وتعيين وثيقة حقوق الطفل المتوجب إدراكها من قبل معلمة الروضة. وبتوظيف الاستبانة أداةً للدراسة، تم جمع البيانات من عينة من المعلمات والخبراء ومديري المدارس، وتبين أن إدراك المعلمات ووعيهن للمفاهيم المتعلقة بحقوق الطفل قد كان قاصرًا فيما يتعلق بحقوق الطفل في الحياة، والنماء، والحماية، والمشاركة، وفي الحق المدني، وأوصت الباحثتان بتوعية المعلمات بالمفاهيم موضوع الدراسة.

وبالنتيجة، فإن الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الصنف، كانت متنوعة ومتعددة الأغراض؛ فمنها ما حاولت مناقشة واقع حقوق الإنسان والطفل في دول متقدمة مثل: أمريكا وكندا وبريطانيا، وتركيا، وربطها باتفاقية حقوق الطفل ومدى تطبيقها على أرض الواقع وفي

الغرف الصفية، ومعيقات تطبيقها (Cromer, 2007; Kepenekci, 2005; Ameh, 1996; Lansdown, 1996; Balton, 1992) أو عملت على تطوير وحدة دراسة لفحص أثرها في تفكير الطلبة بحقوق الإنسان (Wade, 1992). وتمحورت دراسات أخرى على اتجاهات المعلمين والمعلمات ومعارفهم وإدراكهم حقوق الطفل (محمد وإبراهيم، 2011؛ الدويكات، 2009؛ بني أحمد، 2006؛ Isigaki, 1999).

4. الدراسات المتعلقة بتضمين حقوق الطفل وتحليلها

تنوعت الدراسات التي بحثت في تضمين حقوق الطفل في المناهج والكتب المدرسية والوثائق والدساتير الحكومية، وربما نالت الحظ الأوفر من الدراسات المتعلقة بحقوق الطفل، ومع أن الدراسة الحالية ذات أهداف مغايرة، لكن عرضها لن يخلو من فائدة في تعرف بعض الحقوق التي كانت تدور حولها وحدة التحليل، أو تحديد درجة توافر تلك الحقوق في الكتب أو الوثائق التي يمكن أن يصل إليها طلبة تربية الطفولة، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي انتقتها الباحثة من جملة ما استطاعت العثور عليه:

ارتأت هورنبيرج (Hornberg, 2002) في دراستها المتعلقة بحقوق الإنسان التي أتت بعنوان: "التربية على حقوق الإنسان بوصفها جزءًا لا يتجزأ من التعليم العام"؛ ضرورة دمج التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم العام الألماني. ونوهت هورنبيرج إلى أن تضمين حقوق الإنسان في التعليم العام في ألمانيا ما زال محدودًا. وقد أولت الباحثة عناية خاصة لثلاث قضايا على مستويات مختلفة، هي: (أ) النظري، إذ بحثت في كيفية تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في سياق التعليم العام في ظل العولمة والتعدد الثقافي، (ب) الإداري والسياسي، إذ تضمن هذا المستوى المنهاج والقضايا المتعلقة به، (ج) البنائي، فأكدت على جانب التربية على حقوق الإنسان. وقدمت هورنبيرج جملة من المقترحات أهمها ضرورة تدريب المعلمين

أثناء الخدمة وما قبلها على أساليب تعليم حقوق الإنسان للطلبة وكيفية تشكيل سلوك الطلبة المتعلق بهذا المجال.

وفي دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى قام بها السعدي (2004) بعنوان: "دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن" هدفت إلى تحديد درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول والثاني والثالث من الحلقة الأساسية الأولى مبادئ حقوق الطفل في مجال الحماية والبقاء والنمو ومدى تركيز أسئلة الاستيعاب المطروحة فيها على حقوق الطفل، ودرجة تعبير الصور التعليمية الواردة فيها عن حقوق الطفل؛ توصلت الدراسة إلى تدني نسبة الأسئلة المتعلقة بحقوق الطفل في أسئلة الاستيعاب المطروحة في الكتاب، لكن الصور المعروضة في كتب الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى كانت تعبر عن حقوق الطفل بشكل جيد، وأوصى السعدي بضرورة إعادة توزيع الحقوق في الكتب الثلاثة بطريقة أكثر توازنًا، وتنويع النصوص التي تتعلق بحقوق الطفل، وزيادة التركيز في أسئلة الاستيعاب لتصبح أكثر تعبيرًا عن حقوق الطفل.

وفي محاولة لإنتاج منظومة حقوقية للطفل قام عبده بدراسة عام (2010) بعنوان: "دراسة مقارنة لحقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأخيرة". وظّفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للنصوص الدينية الواردة في القرآن الكريم، وفي السُنة النبوية إضافة إلى تحليل النصوص الواردة في المواثيق الدولية الخاصة بحقوق الطفل فبين ما بينهما من أوجه شبه واختلاف وما يتناسب منها مع أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية، وتوصل إلى المنظومة الحقوقية للأطفال التي هدف إلى وضعها. وقد أكدت الدراسة الارتباط الموجب بين حقوق الطفل وحاجاته الفسيولوجية والانفعالية والعقلية، وأقر عبده أن معالجة المواثيق الدولية لموضوع حقوق الطفل كانت شاملة

ومعمقة وتتفق مع ما جاءت به الشريعة الإسلامية.

وفي دراسة بعنوان: "مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية"، قام بها مواجدة والخطيب (2011) حاولا تحديد مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأولى، ولتحقيق غايتهما، حددا أبعاد التحليل بالحقوق الدينية، والتربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية وضعاها في أداة تكونت من (57) حقًا للطفل وتحققا من صدقها وثباتها. وقد أفضت الدراسة إلى احتلال الحقوق الدينية المرتبة الأولى، وجاءت الحقوق الاجتماعية في المرتبة الثانية، تبعها الحقوق التربوية في المرتبة الثالثة، فالحقوق الاقتصادية بالرابعة، والحقوق السياسية بالمرتبة الخامسة. وقد أوصى الباحثان بضرورة التركيز على الحقوق السياسية بخاصة حق الانتماء وحب الوطن، وإبراز دور مؤسسات حماية الأسرة في الكتب المدرسية، وتضمين الكتب وأدلة المعلمين صورًا وأنشطة توضح بعض الممارسات الفعلية لحقوق الطفل في الحياة اليومية.

وقد أكد الشراري (2012) في دراسته التحليلية لمفاهيم حقوق الطفل والحقوق البيئية التي أتت بعنوان: "مدى تناول محتوى مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي لمفاهيم حقوق الطفل والحقوق البيئية"، على ضرورة تضمين مثل هذه المفاهيم مناهج الصف الرابع الأساسي، وقد توصل الشراري إلى قائمة بحقوق الطفل بعد أن حلل كتب التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية، وأكد أن توافر هذه الحقوق في الكتب كان قليلاً، وهو ما دفع الشراري للتأكيد على أن الأمر يستدعي إعادة النظر والعمل على تضمين قائمة الحقوق التي توصلت إليها دراسته، في مناهج التعليم الابتدائي.

وقام موساأوجلو وهاكتانير (Musaoglu & Haktanir, 2012) في تركيا بدراسة اتبعت المنهج النوعي لاستكشاف كيفية تضمين حقوق الطفل في برنامج أطفال ما قبل المدرسة، الذي وضعته وزارة التربية والتعليم الوطنية 2006، ويتبع مدرسو أطفال ما قبل المدرسة ومدرساتهم ما جاء في خطوطه العريضة، وكان عنوان الدراسة: "فحص برنامج ما قبل المدرسة لوزارة التربية الوطنية (2006) للأطفال بعمر 36-72 شهرًا وفقًا لحقوق الطفل". ولهذه الغاية تم تحليل الوثائق، وكتاب البرنامج، ودليل المعلم، باستخدام طريقة تحليل المحتوى. وتم استخراج تكرارات الفقرات الواردة في قائمة حقوق الطفل في كل عبارة وترميزها وتقديمها مصنفة على شكل قوائم. وقد أعطت النتائج مؤشرات على أن حقوق النمو والمشاركة تُسهم بالبرنامج بشكل كبير، وتركز التكرار في جزء من حقوق النمو هو الحق في نوع جيد من التعليم العام. وأشارت النتائج إلى أن حقوق الحماية قد وردت في البرنامج مجرد ذكر فقط. ومع أن هناك القليل من النتائج التي تتعارض مع اتفاقية حقوق الطفل، كما تشير الدراسة، إلا أنها أكدت عدم اعتماد البرنامج على اتفاقية حقوق الطفل، وأن هناك حاجة لتنشئة الأطفال على ثقافة حقوق الطفل.

وفي دراسة بعنوان "درجة تضمين كتب اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة العليا في المملكة العربيّة السعوديّة مفاهيم حقوق الطفل" أشار الشمري (2013) في تحليله لكتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الابتدائية العليا أن نتيجة التحليل، وفقًا لقائمة مفاهيم حقوق الطفل التي أعدها لهذه الغاية، أن مفاهيم حقوق الطفل قد ضمنت بنسبة متدنية جدًا وغابت تمامًا في بعض الكتب الدراسية، وأوصى بالعمل على تضمينها لما لها من أهمية في حياة الأطفال وحماية حقوقهم.

يتضح من مطالعة الدراسات السابقة في هذا الصنف، أنها ركزت على تحليل الكتب

المدرسية والوثائق وغيرها من الإنتاج المكتوب والوقوف على مدى تضمينها حقوق الطفل أو الإنسان (الشمري، 2013؛ الشراري، 2012؛ Musaoglu & Haktanir, 2012؛ مواجدة والخطيب، 2011؛ السعدي، 2004؛ Hornberg, 2002)، أو استنباط منظومة حقوقية (عبده، 2010).

مناقشة الدراسات السابقة وتحليلها

يتضح من الدراسات السابقة المعروضة في هذا الفصل، أنها ركزت على مجالات مختلفة ومتنوعة من حقوق الطفل، وقد اجتهدت الباحثة في وضعها بأربعة أصناف رئيسة، هي الدراسات المتعلقة بـــ: (1) ثقافة حقوق الطفل ووعيها، (2) مسح حقوق الطفل واستنباطها، (3) استكشاف حقوق الطفل وتطبيقها، (4) تضمين حقوق الطفل وتحليلها. ومع أن الباحثة قد عثرت على دراسات كثيرة في هذا المجال لكنها يمكن أن تستنتج أن معظم تلك الدراسات وبخاصة في المنطقة العربية لم تبحث في ثقافة حقوق الطفل بل في الحقوق ذاتها بوصفها نصوصًا شرعية أو تشريعية أو قانونية أو دولية تستند إلى الوثائق والإعلانات والاتفاقيات الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المختلفة. فقد كان الشح ملموسًا في الدراسات المتعلقة بثقافة الطفل؛ إذ عثرت الباحثة على دراستين اثنتين فقط (صابر، 2012؛ جادو، 2002) كانتا الأقرب إلى دراستها لكنهما طبقتا على مجتمعات عربية محلية وليس على فئة بعينها كما تفعل الدراسة الحالية التي تأخذ من طلبة تربية الطفولة مجتمعًا لها. وتتبع هاتين الدراستين، دراسة حنا (2013) التي اقتربت إلى حد ما من أهداف الدراسة الحالية لكنها اهتمت بتأصيل ثقافة حقوق الطفل في المجتمع ونشرها من خلال المؤسسات التربوية، وهي دراسة رائدة في هذا المجال. لكنها تختلف عن الدراسة الحالية التي تؤكد على درجة تلك الثقافة لدى طلبة تربية الطفولة، وهي مرحلة لا بد أن تسبق عملية التأصيل التي تأتي استنادًا

إلى ما يمكن أن تفضي إليه الدراسة من نتائج. وجاءت دراسة إبراهيم (2009) تطبيقًا لثقافة الحقوق بأن حاولت تطوير ثقافة الحقوق لدى الأطفال من خلال التربية الفنية، وهي بحق دراسة نادرة في هذا المجال. أما دراسة (عبد الكريم، 2009) فحقيقة الأمر أنها كانت أقرب إلى وعي حقوق الطفل منه إلى ثقافة الحقوق؛ إذ فحصت وعي الطالبات المعلمات بها وكانت درجته متدنية، وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في أنها تفحص ثقافة الحقوق بوصفها ممارسات وأفعال. وربما اختيار الطالبات المعلمات عينة لدراسة عبد الكريم هو نقطة الالتقاء الكبيرة مع الدراسة الحالية التي تمثلت عينتها بالطلبة المعلمين الذين ما زالوا على مقاعد الدرس على مستوى الجامعة. أما الدراسة المتبقية التي تتعلق بثقافة الحقوق (Dep and Mathews, 2012) فركزت على أثر اتجاهات المعلمين والآباء في ثقافة حقوق الطفل، وأكدت الارتباط الإيجابي بينهما، وكانت أقرب إلى دراسة في الاتجاهات منه إلى ثقافة حقوق الطفل.

أما الدراسات التي حاولت استنباط مجموعة من الحقوق وفهرستها أو وضعها في قوائم وتصنيفات متنوعة (أمين، 2014؛ الأرناؤوط، 2013؛ جينادن، 2013؛ الخضر ورفاقه، 2013؛ Grugel, 2013؛ مأمون، 2013؛ Liebel, 2012؛ بني عيسى، 2007؛ خصاونة والخوالدة، 2006؛ عبد الله، 2003؛ Paulo, 2002؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002؛ Hammarberg, 1998)؛ فيُلحظ أنها توصلت إلى قواسم مشتركة فيما بينها، منها:

- أتت معظم الحقوق التي نصت عليها المواثيق الدولية غير متعارضة كثيرًا مع ما أقره الفكر التربوي الإسلامي من حقوق وإن كان يعتريها القصور في بعض الجوانب. وقد نبهت تلك الدراسات بما جاء في تلك المواثيق من حقوق لا تتوافق مع الفكر التربوي الإسلامي، ومثال ذلك قضية حق الأطفال في التبني.

- أشارت معظم الدراسات، وبالتحديد التي استندت إلى المرجعية الإسلامية، أن الإسلام كان سباقًا للأنظمة والقوانين الوضعية، المحلية والإقليمية والدولية، في كفالة حقوق الطفل وحمايتها، ولعل المتمعن في بعض الدراسات التي توصلت إلى هذه النتيجة، ومنها: (بني عيسى، 2007؛ خليل، 2002) سيظن أن قضية السبق كانت هدفًا لها، وإن أبعد أكثر فسوف يشعر ببعض التحيز الذي يجانب موضوعية الطرح؛ فلا تظن الباحثة أن الفكر التربوي الإسلامي هو بحاجة إلى أن يُثبِت السبق على أي فكر آخر، فهو فكر رباني يستند إلى كتاب الله سبحانه وتعالى وسنة نبيه الكريم الذي لا ينطق عن الهوى، وتظن الباحثة أن قضية السبق قضية شكلية ليس أكثر. فالإسلام جاء للناس كافة لينظم حياتهم ويكفل حقوقهم، لتحقق الغاية من خلق الإنسان، وهي عبادة الله.
- تنوعت تصنيفات حقوق الطفل التي توصلت إليها الدراسات المتعلقة بالفكر التربوي الإسلامي لكنها اشتركت جميعها بالمضمون، وتوصلت إلى الحقوق ذاتها؛ ذلك أن مرجعيتها الرئيسة كانت القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
- أقرت معظم الدراسات، وبخاصة الأجنبية منها (Grugel, 2013; Liebel, 2012; Paulo, 2002; Hammarberg, 1998)، أن التحديات أو المعيقات التي تواجه تطبيق المواثيق الدولية على أرض الواقع ما زالت كبيرة، وأن الكثير من بلدان العالم تتعثر في هذا المجال وما زالت حقوق الطفل فيها غير وافية، والأداء باتجاهها متواضعًا.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات كثيرًا في إجابتها عن السؤال الأول.

والسؤال الذي يطرح نفسه، هو: **ما اختلاف هذه الدراسة** عن الدراسات التي تم مسحها في هذا التصنيف؟ وهو سؤال تطرحه الباحثة بعلمية وموضوعية، فالتوصل إلى الحقوق التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي كان غاية بحد ذاتها لدى تلك الدراسات. أما في الدراسة

الحالية، فحقيقة الأمر أن الغاية هي إيجاد ركيزة تستند إليها الباحثة في إعداد مقياس ثقافة حقوق الطفل للوقوف على درجتها لدى طلبة تربية الطفولة، وعلى امتثال والدي الأطفال لها، فالحقوق التي توصلت إليها الدراسة في إجابتها عن السؤال الأول لم تكن مختلفة عن غيرها من الحقوق التي توصلت إليها الدراسات السابقة، لا بل اعتمدت الباحثة على تلك الدراسات في استنباطها تمهيدًا لكتابة مؤشرات سلوكية لها وإعداد أداة الدراسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عما تبقى من الأسئلة التي استُمدت من مشكلة هذه الدراسة.

أما الدراسات التطبيقية؛ فقد جاءت دراسة ويد (Wade, 1992) إحداها؛ إذ أخذت منحنى تطبيقيًا بتطوير وحدة دراسية وفحص أثرها في تعلم الطلبة وكانت النتائج إيجابية ودالة في هذا المجال، وبالطبع تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها كانت تجريبية إلى حد ما، خلافًا للدراسة الحالية التي تأخذ المنحى المسحي. كما تركزت بعض الدراسات على مدى تطبيق ما جاء في المواثيق الدولية من حقوق في السياق التربوي، وكانت معظم نتائجها غير مرضية لباحثيها، لا بل اقترح بعضهم إجراء التعديلات المناسبة على اتفاقية حقوق الطفل (Ameh, 1996; Balton, 1992)، ولعل لانسداون (Lansdown, 1996) قد توصل إلى النتيجة ذاتها، وإلى عدم الرضا عن وضع الاتفاقية؛ إذ نادى بضرورة اتباع إستراتيجية حكومية خاصة لرعاية الأطفال في بريطانيا. وكذا فعل إشيجاكي (Isigaki, 1999) عندما طالب باتباع إستراتيجية واضحة لحقوق الطفل، وأكد على حق اللعب الذي كان موضوعًا لدراسته.

وتتابع عدم الرضا أيضًا بما أفضت إليه دراسة كابينكسي (Kepenekci, 2005) التي أكد أفراد دراستها من المعلمين والمعلمات أن ما يدرسونه من مواد تتعلق بحقوق الطفل ليس أكثر من مادة إعلامية شكلية، وهي ليست فاعلة في تزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة المتعلقة

بحقوق الطفل. وبالنسبة لدراسة بني أحمد في الأردن (2006) فربما كانت النتائج مرضية للباحث خلافًا للدراسات التي عُرضت قبلها، التي أكدت التطبيق الفعلي للحقوق في المدارس الخاصة في الأردن، ويمكن القول أن عينة الدراسة كانت كما يتضح من المدارس الخاصة ولا يمكن تعميم النتيجة على باقي المدارس في الأردن. وبالطبع فإن الدراسة الحالية لا تبحث في تطبيق الحقوق أو وجودها في غرفة الصف أو المدرسة أو أي سياق تربوي بقدر ما تحاول استكشاف ثقافة الحقوق التي تشكلت لدى الطلبة ووالدي الأطفال، التي يمارسونها في حياتهم اليومية، وبالتحديد في علاقتهم بأطفالهم.

ونادت دراسة كرومر (Cromer, 2007) بتصحيح بعض الأطر القانونية المتعلقة برعاية الأطفال المعرضين للخطر، وأوصت بإعادتهم إلى أسرهم لا عزلهم عنها، وهي دراسة لا تلتقي مع الدراسة الحالية لكنها عُرضت فيها لإعطاء فكرة عمّا يجري في المجتمعات الغربية من شؤون ذات علاقة بحقوق الطفل. وعلى النقيض من دراسة بني أحمد (2006) أتت النتائج التي عرضها الدويكات (2009) التي أشارت إلى تدني إدراك معلمات رياض الأطفال لحقوق الطفل، وكانت دراسة عبد الكريم (2009) قد خرجت بالنتيجة ذاتها. وتتساءل الباحثة عمّا جرى في الأردن ما بين الأعوام 2006 – 2009، وهي الأعوام التي انحصرت فيها هذا الدراسات، لتعطي النتائج المتضاربة التي أفضت إليها، إذ يفترض أن الأردن قد اتجه نحو حقوق الإنسان بعامة والطفل بخاصة في الأعوام الأخيرة أكثر من الأعوام التي سبقتها، لكن نتائج الدراسات السابقة المعروضة (الدويكات، 2009؛ عبد الكريم، 2009؛ بني أحمد، 2006) قد جاءت متضاربة. ومع اختلاف المجتمع التقت محمد وإبراهيم (2011) مع ما أفضت إليه دراسة الدويكات (2009) ودراسة عبد الكريم (2009). وبالنتيجة، يمكن القول أن الدراسة الحالية ذات أهداف مغايرة لأهداف تلك الدراسات، وإن

كانت نتائج الدراسة الحالية قد تشير بشكل أو بآخر إلى ما يفند أو يعزز التضارب الذي تبدى في نتائج الدراسات السابقة التي عُرضت أعلاه.

وأما الدراسات الأخرى التي جاءت في التصنيف الأخير، فقد كانت جميعها تحليلية لفحص درجة تضمين ثقافة حقوق الطفل في الوثائق الحكومية، أو في المناهج والكتب المدرسية، أو التشريعات وغيرها (الشمري، 2013؛ الشراري، 2012؛ Musaoglu & Haktanir, 2012؛ مواجدة والخطيب، 2011؛ السعدي، 2004؛ Hornberg, 2002). وقد توصلت معظم تلك الدراسات إلى أن تضمين المناهج والكتب المدرسية أو البرامج الدراسية حقوق الطفل لم يكن بالدرجة المناسبة. وكانت إحداها محاولة لاستنباط منظومة حقوقية (عبده، 2010). وبلا شك، أن أهداف الدراسة الحالية ومنهجيتها لم تكن تحليلية، فجاءت مختلفة تمامًا عن جميع الدراسات الواردة في هذا الصنف التي اتخذت التحليل غاية لها، وربما التقت معها بجزء يسير من المنهجية المتعلقة بسؤال الدراسة الأول. فالدراسة غير معنية في مدى توافر تلك الحقوق في الكتب والوثائق والدراسات والأبحاث، بالقدر الذي تُعنى فيه باستنباط تلك الحقوق ووضعها على شكل أنماط سلوكية يمكن أن تُمارس في الحياة اليومية، وهو ما سيجعلها متفردة عن غيرها من الدراسات.

والنتيجة أن هذه الدراسة تتفرد في دراستها ثقافة حقوق الطفل والوقوف على درجتها لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك. وتختلف عن الدراسات التي تم العثور عليها في أنها تحاول التوصل إلى كيفية ترجمة حقوق الطفل في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والمواثيق الدوليّة إلى ثقافة تتمثل في الفكر وفي العادات والتقاليد والممارسات والوعي والمعرفة، وتؤكد بعدها على بعض الأنماط السلوكية المتعلقة بالممارسات اليومية للقائمين أو للذين يمكن أن يقوموا مستقبلاً على رعاية الأطفال، للوقوف على مدى امتثالهم لتلك الثقافة.

ومن المؤكد أن الدراسة الحالية سوف تفيد من الدراسات التي تم العثور عليها في طريقة الدراسة وإجراءاتها، وإعداد أداتها، والوصول إلى بيانات علمية عن مدى الاتفاق أو الاختلاف معها. ويمكن تلخيص ما أفادت به الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جُملة من النقاط، على النحو الآتي:

1. تعميق الإدراك بأهمية ثقافة حقوق الطفل ودمجها في الخطط الدراسية الجامعية.
2. الوقوف على مبادئ حقوق الطفل وفق الفكر التربوي الإسلامي والمواثيق الدولية.
3. تحديد تصميم الدراسة وفق المنهج الوصفي، للوقوف على مقتضى الحال.

أما ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فيتمثل بالآتي:

1. تؤكد على ثقافة حقوق الطفل لا على معرفة الحقوق.
2. تطور أداة لقياس ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة الجامعات.
3. تُجرَى على عينة من طلبة الجامعات.
4. تفحص إسهام بعض المتغيرات في اختلاف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة.

وخلاصة القول، أن عرض الدراسات السابقة في هذا الفصل، جاء وفق تصنيف اجتهدت الباحثة في وضعه لتسهيل تناولها على القارئ، أضف إلى ذلك أن أي دراسة من الدراسات المعروضة لا تخلو من فائدة أبدًا، سواء أكان في عرضها بوصفها أدبًا سابقًا، أم في مفاهيمها ومصطلحاتها، أو في منهجيتها وطريقتها وإجراءاتها، أو في أدواتها وأسلوب جمعها بياناتها، وفي الكشف عن درجة التوافق بينها، وحتى نتائجها ومدى الاتفاق أو الاختلاف معها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة جامعة اليرموك وتقديرهم امتثال والدي الأطفال لها. ويُقدم هذا الفصل عرضًا كاملاً تفصيليًا لطريقة الدراسة وإجراءاتها، وذلك من حيث: توصيف عينة الدراسة وكيفية اختيارها والمجتمع الذي تنتمي إليه. والأدوات التي وظفت لتحقيق أغراض الدراسة وطرق التحقق من خصائصها السيكومترية وضمان صدقها وثباتها، والخطوات العملية التي اتبعت في تنفيذ الدراسة، ومتغيرات الدراسة المستقلة (التصنيفية) والتابعة، وتصميمها البحثي وفق تلك المتغيرات، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات بغية الوصول إلى نتائجها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة تربية الطفولة (معلم الصف وتربية الطفل)، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2014/2013، ممن يدرسون في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة. وقد حصلت الباحثة من قواعد البيانات المتوافرة لدى دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك*، على البيانات التفصيلية لمجتمع الدراسة؛ من حيث

* تم التزود بالبيانات من السيد رامي الخطيب في دائرة القبول والتسجيل، مشكورًا.

أعداد الطلبة، وجنسهم، وتخصصاتهم، ومستويات سنوات دراستهم. ويبين الجدول 1 توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب جنسهم، وتخصصاتهم ومستوى سنواتهم الدراسية.

الجدول 1

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية

السنة الدراسية	الجنس				المجموع
	ذكور		إناث		
	معلم الصف	تربية الطفل	معلم الصف	تربية الطفل	
الأولى	57	15	355	305	732
الثانية	29	20	259	186	494
الثالثة	30	13	278	185	506
الرابعة	15	12	201	112	340
المجموع	131	60	1093	788	2072

يتضح من الجدول 1 أن عدد طلبة تربية الطفولة المسجلين في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة في كلية التربية يبلغ (2072) طالبًا وطالبةً، ويشكلون مجتمع الدراسة. منهم (191) طالبًا و(1881) طالبةً، موزعين على السنوات الدراسية الأربع بواقع (732) في السنة الأولى، و(494) طالبًا وطالبةً في السنة الثانية، و(506) طالبًا وطالبةً في السنة الثالثة، و(340) طالبًا وطالبةً في السنة الرابعة. وتجدر الإشارة أن بيانات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك قد أشارت إلى وجود (3) طالبات في تخصص تربية الطفل من مستوى السنة الخامسة آثرت الباحثة على دمجهم مع طلبة السنة الرابعة؛ ذلك أن نسبتهم من المجتمع الكلي ضئيلة للغاية.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من طلبة تربية الطفولة ممن يدرسون في كلية التربية في السنوات الأربع: الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وعلى الرغم من أن وحدة الاختيار كانت

الشعبة الدراسية، لم تكن العينة عشوائية عنقودية، فإجراءات الاختيار تجعلها عينة غرضية (Purposive Sample)، وهي طريقة تُعطي الباحث فرصة لجمع بيانات مكثفة من عينة الدراسة (Merriam, 2001, 60)، وبخاصة عندما يكون هدف الدراسة فحص قضية ما لدى أفراد العينة، كما هو الحال في الدراسة الحالية؛ ذلك أنه ليس من الضروري أن يضمن الاختيار العشوائي للعينة، تمثيل المجتمع (Cohen, Manion, & Morrison,, 2000, 99). ومع ذلك حاولت الباحثة، تمثيل مجتمع الدراسة، باختيار عينة كبيرة من الشعب المطروحة في الجدول الدراسي للفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013 ومن المساقات التي تُعد جزءًا من خطط طلبة تربية الطفولة في قسم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، التي طُرحت من أقسام كلية التربية الأربع بالتركيز على المساقات التي تُطرح لطلبة تربية الطفولة بخاصة، وبمستويات مختلفة حسب رقم المساق؛ وذلك لرفع احتمال تمثيل العينة مجتمع الدراسة.

وقد استندت الباحثة إلى رقم المساق الدراسي لتحديد مستوى السنة الدراسية للطلبة المسجلين فيه في محاولة منها تنويع خصائص العينة؛ إذ عُدت المساقات التي تنحصر أرقامها بين (100– 199) بمستوى السنة الأولى، أما المساقات التي انحصرت أرقامها بين (200– 299) فقد عُدت بمستوى السنة الثانية، وأما المساقات التي تنحصر أرقامها بين (300– 399) فعُدت بمستوى السنة الثالثة، وكذا الحال بالنسبة للمساقات التي انحصرت أرقامها بين (400– 499) فقد عُدت بمستوى السنة الرابعة، ومن الطبيعي أن تتضمن بعض المساقات طلبة من مستويات دراسية مختلفة بغض النظر عن مستواها؛ ذلك أن بعض الطلبة يؤخرون دراستهم مساقات معينة دون غيرها، والعكس بالعكس. ويبين الجدول 2 توزيع شُعب عينة الدراسة حسب القسم الأكاديمي ومستوى السنة الدراسية.

الجدول 2

توزيع شُعب عينة الدراسة حسب القسم الأكاديمي ومستوى السنة الدراسية

القسم الأكاديمي	المستوى الدراسي				المجموع
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
التربية الابتدائية	3	3	4	1	11
علم النفس الإرشادي والتربوي	0	1	1	2	4
المناهج والتدريس	0	2	0	1	3
الإدارة وأصول التربية	1	0	2	0	3
المجموع	4	6	7	4	21

كان عدد شُعب المساقات المطروحة لطلبة تربية الطفولة في كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013، من مستوى السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة (146) شعبة تمثل (55) مادة دراسية. ويتضح من الجدول 2 أنه اختيرت (21) شعبة بواقع (11) شُعبة من قسم التربية الابتدائية و(4) شعب من قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، و(3) شعب من قسم المناهج والتدريس، ومثلها (3) من قسم الإدارة وأصول التربية. وقد شكل الطلبة الذين سجلوا في هذه الشعب عينة الدراسة (انظر الملحق أ).

وقد عُزل الطلبة الذين أجابوا عن المقياس في شعب أخرى كانت قد اختيرت بوصفها شعبة من شعب عينة الدراسة. وكان بعض الطلبة قد أجابوا عن المقياس بالخطأ مرتين، وبلغ عددهم (11) طالبًا وطالبة وقد تم سحبهم من عينة الدراسة في المرة الثانية بعد أن أفصحوا عن ذلك حال تسليم إجاباتهم، ويبدو أنهم لم يستمعوا جيدًا لتعليمات المقياس عندما تُليت عليهم. ومن الجدير ذكره أن الطلبة قد نُبهوا وقت استجابتهم لمقياس ثقافة حقوق الطفل، بألاّ يجيب

أيٍّ عن المقياس ممن سبق له أن أجاب عنه في شعبة أخرى، ولذلك لم تُوزع عليهم نسخة من المقياس ليجيبوا عنه. ويبين الجدول 3 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسة.

الجدول 3

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية

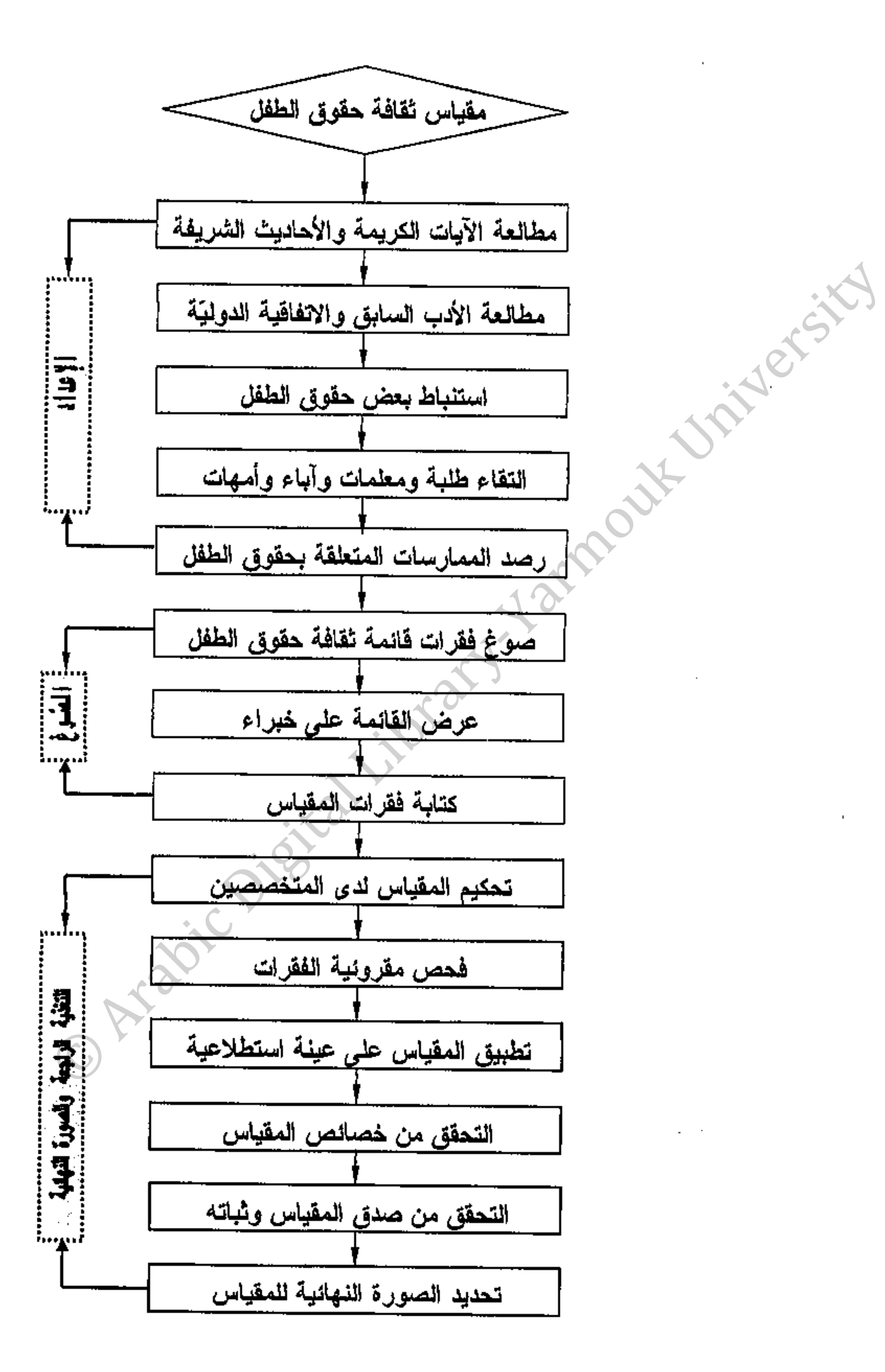
السنة الدراسية	الجنس				المجموع
	ذكور (ن= 67)		إناث (ن= 750)		
	معلم الصف	تربية الطفل	معلم الصف	تربية الطفل	
الأولى	7	0	62	30	99
الثانية	15	4	129	75	223
الثالثة	16	7	234	97	354
الرابعة	11	7	70	53	141
المجموع	49	18	495	255	817

يتضح من الجدول 3 أن مجموع أفراد عينة الدراسة قد بلغ (817) طالبًا وطالبةً موزعين على السنوات الأولى (ن=99)، والثانية (ن=223)، والثالثة (ن=354)، والرابعة (ن=141)؛ منهم (67) طالبًا و(750) طالبةً، و(544) طالبًا وطالبةً ممن يتخصصون في معلم الصف، و(273) طالبًا وطالبةً ممن يتخصصون في تربية الطفل. وتشكل العينة ما نسبته (39.4%) من حجم مجتمع الدراسة، ويفترض أن يكون هؤلاء الطلبة هم الذين أجابوا بجدية عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل، وهم الذين تم تحليل استجاباتهم فعليًا؛ إذ تم عزل إجابة (28) طالبًا وطالبةً من أفراد العينة ممن لم تستكمل إجاباتهم أو ممن أخذت إجاباتهم نمطًا معينًا.

أداة الدراسة (مقياس ثقافة حقوق الطفل Child Rights Culture Scale)

يُعد "مقياس ثقافة حقوق الطفل" الأداة الرئيسة التي تم إعدادها في هذه الدراسة. وهو موظف فيها للكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة، وتقديرهم لامتثال والدي الأطفال لها. وعليه، فقد تكون المقياس من جزأين، أولهما: ويكشف عن تلك الثقافة لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، ممثلاً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات الجزء الأول من المقياس جميعها. وثانيهما: ويكشف عن تقدير طلبة تربية الطفولة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل، ممثلة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات الجزء الثاني من المقياس جميعها. وقد تزامن إعداد جزأيّ المقياس معًا واشتركا بالخطوات ذاتها، على الرغم من فحص الخصائص السيكومترية لكل جزء منهما على حدة، اعتمادًا على استجابة الطلبة لهما.

ولإعداد المقياس؛ استعانت الباحثة بذوي الخبرة في مجال تربية الطفولة، والقياس والتقويم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية، وأصول التربية، ومناهج التعليم الابتدائي وعلم النفس التربوي. ويتكون المقياس من قسمين: الأول منهما يتعلق بمعلومات شخصية عامة تتعلق بجنس المستجيب وبتخصصه وبمستوى سنته الدراسية، أما القسم الثاني فيتكون من (40) فقرة صيغت على شكل أنماط سلوكية تعبر عن ثقافة حقوق الطفل. ويبين الشكل 1 المراحل التي تم وفقها إعداد المقياس.



الشكل 1: مراحل إعداد مقياس ثقافة حقوق الطفل

يتضح من الشكل 6 أن المقياس قد تم إعداده وفق خطوات دقيقة منظمة، انتهت بالصورة النهائية لمقياس ثقافة حقوق، على النحو الآتي:

أولاً: إعداد فقرات المقياس وصوغها Preparation and Verbalization of Scale Items

تم صوغ فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل، حسب الخطوات الآتية:

1. مطالعة بعض الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وما تيسر من كتب وبرمجيات ومواقع على الشبكة العالمية ذات علاقة بالفكر التربوي الإسلامي.
2. مطالعة الدراسات والبحوث السابقة التي درست حقوق الطفل وفق الفكر التربوي الإسلامي، ورصد ما ورد فيها من آيات قرآنية كريمة والتحقق من دقتها، وتخريج الأحاديث النبوية الشريفة للتحقق من صحتها.
3. مطالعة اتفاقية حقوق الطفل الدّوليّة 1989 بنصيها في اللغتين العربية والإنجليزية، والوقوف على حقوق الطفل الواردة فيها، وتحديد تلك التي تتوافق مضامينها مع ثقافة المجتمع العربي الإسلامي.
4. استنباط عدد وافر من الحقوق التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي ونصت عليها اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989 مما يتوافق مع المجتمع العربي الإسلامي؛ وتم توثيق بعض الحقوق بآيات قرآنية كريمة حسب رقم الآية واسم السورة، وكذلك تخريج الأحاديث النبوية الشريفة، ثم التأكد من مواد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. ثم صُنفت الحقوق إلى حقوق الطفل ما قبل الولادة وحقوقه ما بعدها.
5. الالتقاء مع بعض طالبات تربية الطفولة (تسع طالبات) في جامعة اليرموك ومناقشتهن في اعتقادهن فيما إذا كان من الضروري أن يكون للأطفال بعض الحقوق أم لا. ولما

كانت الإجابة منهن جميعًا، بنعم، طُرح السؤال الآتي عليهن: "ما الممارسات الإيجابية أو السلبية التي تتعلق بحقوق الطفل التي تعتقدين أن المربين من آباء أو أمهات أو معلمين أو معلمات يمارسوها مع أطفالهم؟" وذلك لرصد بعض أنماط السلوك التي تشكل معتقدات أو عادات أو أعراف أو قيم تشيع لديهن، أو لدى المربين حسب تقديراتهم.

6. الالتقاء مع عدد من معلمات رياض الأطفال والصفوف الأولى (خمس معلمات) وطُرح السؤال المتعلق بالممارسات الإيجابية أو السلبية الوارد في النقطة السابقة عليهن، وذلك لغاية رصد بعض الممارسات التي تشكل ثقافة حقوق الطفل لديهن بوصفهن مربيات وأمهات أو لدى آباء الأطفال الذين يدرسونهم وأمهاتهم.

7. الالتقاء مع عدد من الأمهات والآباء من المعارف (ثلاثة أزواج) وطُرح السؤال ذاته الوارد في النقطة قبل السابقة عليهن، للوقوف على الممارسات المتعلقة بحقوق الطفل التي تشيع في الأسرة حسب تصورهم واعتقادهم.

8. رصد ما أشارت إليه الطالبات والمعلمات والأمهات وما أكده الآباء من ممارسات تنم عن ثقافة حقوق الطفل التي تتفشى بين المربين، وتمت إضافتها إلى الحقوق التي استُنبِطت ورُصِدت سابقًا.

9. صوغ الحقوق المستنبطة على شكل مبادئ سلوكية تسهل ملاحظتها، وتشير إلى ثقافة حقوق الطفل لدى المربين اعتمادًا على ممارساتهم، ثم وضعت في قائمة قوامها (145) فقرة تشكل نواة مقياس ثقافة حقوق الطفل. وقد لجأت الباحثة في صوغ هذه المبادئ والقواعد الأخلاقية إلى استقراء الأدب النظري والدراسات السابقة التي عثرت عليها، بعد دراستها دراسة معمقة ودقيقة (صابر، 2012، مواجدة والخطيب، 2011، الخوالدة

وخصاونة، 2006)، ومنها دراسات أجنبية، مثل:(Dep & Mathews, 2013; Kuo & Hsu, 2001; Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Musser & Malkus, 1994; Harter, 1982;).

10. قراءة الفقرات المتبقية بإمعان وتصنيفها في ثلاثة مجالات، هي: حقوق الحماية، والنمو، والحياة. وحذفت الفقرات المتكررة إما لأنه يصعب تصنيفها في بعد معين ومضمونها ليس مُهمًا، وإما لأن محتواها متضمن بفقرات أخرى، أو التي لا تتوافق مع المجتمع الإسلامي مما أُخِذ من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، كما دُمِجت بعض الفقرات المتشابهة أو تم تعديلها؛ فتبقى بالقائمة (97) فقرة.

11. عرض القائمة بصورتها المبدئية على أستاذ جامعي في أصول التربية (مشرف الأطروحة) للتحقق من صلاحية الفقرات المتبقية للكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وتم شطب الفقرات التي لا يُخِلُّ استبعادها بالقائمة، وتعديل أو دمج فقرات أخرى؛ فبلغ عدد الفقرات المتبقية (76) فقرة.

12. أخذ تغذية راجعة أولية عن صلاحية الفقرات المتبقية في قياس ثقافة حقوق الطفل، بعرضها على أربعة متخصصين جامعيين أحدهما في تربية الطفولة، وآخر في الدراسات الاجتماعية، وثالث في التربية الإسلامية، ورابع في علم النفس التربوي، كما عُرضت الفقرات على محام متخصص في القانون، وهو رئيس محكمة أردنية سابق.

13. تعديل فقرات القائمة حسب رأي المتخصصين، فبلغ عدد فقراتها بعد شطب أو تعديل أو إضافة ما اتفق عليه (80%) منهم أو أكثر (70) فقرة صيغ بعضها إيجابيًا وآخر سلبيًا وشكلت هذه الفقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل بصورته الأولى (انظر الملحق ج).

ثانيًا: صدق المقياس Scale Validity

تم التحقق من صدق المقياس على النحو الآتي:

1. التحقق من مقروئية الفقرات (Text Readability): لفحص قدرة الطلبة على فهم مضمون فقرات المقياس وعددها (70) فقرة، وتحديد درجة مناسبتها لطلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وقدرتها على قياس ثقافة حقوق الطفل لديهم؛ تم عرضه على (8) طلاب وطالبات من المتخصصين في تربية الطفولة من مستوى السنوات الدراسية الأربع: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة؛ إذ قرئت الفقرات معهم على نحو جماعي ونوقشوا فيها، ثم قرؤوها منفردين؛ ذلك أن فهم فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل يتأثر بعوامل كثيرة، مثل: حشو كلماتها وتكرارها، وكثرة مصطلحاتها وألفاظها، وغموضها أو غرابتها وتعدد معانيها، ودرجة تعقيد عباراتها وطولها، وأسلوب صوغها، ودقة طباعتها، ونوع خطها، وسلامة تركيباتها النحوية والصرفية.

واستنادًا إلى ما دار مع الطلبة من مناقشات وما قدموه من مقترحات، تم استبدال بعض العبارات، مثل: "لا يستحق الاهتمام" بـ "أمور تافهة" "حاجة الطفل..." بـ "طلب الطفل"، وتعديل بعض الفقرات، مثل: "توريث الجنين على حساب إخوته ليس لازمًا"، لتصبح "يورث الجنين إذا عرف جنسه كما يورث إخوته" و"صوم الحامل أهم من خوفها على حملها وإفطارها الآثم"، لتصبح "يعارض إفطار الأم الحامل في نهار رمضان"، وشُطِبت فقرتان (2) أبهمتا على الطلبة، مثل: "نقل الطفل إلى خارج الدولة أو العودة إليها بطريقةٍ غير مشروعة في حالات خاصة واجب على الأفراد لحمايته" و"مواثيق

حقوق الطفل الخاصة لا علاقة لها بالأسرة العربية". كما أُضيفت (6) فقرات جديدة، مثل: "يلتزم الفحص الطبي المسبق قبل الزواج" و"يكره تعليم الطفل بالأساليب الحديثة معتقدًا بأنها تسبب التميع والعنف"، و"يحرم الطفل من اللعب ليزيد فرص تعلمه في المدرسة"، وغيرها. وعليه، فقد أصبح عدد الفقرات (74) فقرة تم صوغها على شكل مقياس من نوع ليكرت ثلاثي التدريج 3-Point Likert Type Scale، يشير إلى درجة الموافقة على مضمون الفقرة فيما إذا كانت عالية أم متوسطة أم متدنية.

2. التحقق من صدق المحتوى (Content Validity) للمقياس؛ إذ تم عرضه بصورته الأولية على أربعة عشر مُحكمًا (انظر الملحق د)، وهم جميعًا من أهل الخبرة والاختصاص في مجالات تربية الطفولة والتربية الابتدائية، وعلم النفس التربوي، وأصول التربية، والإدارة التربوية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية، والقياس والتقويم، واللغة العربية، وعلى متخصص بالقانون، ومعلمة متخصصة في تربية الطفولة؛ وطُلب من المحكمين الحكم على المقياس وفق النقاط الآتية:

أ. درجة قياس فقرات المقياس بما تتضمنه من أنماط سلوكية الغاية التي وضعت لقياسها، وهي: ثقافة حقوق الطفل.

ب. ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبُعد الذي تنتمي إليه (الحياة، والحماية، والنمو).

ج. ملاءمة مضمون فقرات المقياس للفئة العمرية التي سيعمل معها طلبة تربية الطفولة بعد التخرج من الجامعة.

د. دقة صوغ الفقرات لغويًا وفنيًا، وصلاحية صوغها على شكل مبادئ.

هـ. صلاحية التدريج الثلاثي وطريقة الإجابة عن المقياس بجزأيه، للغاية التي وُضِع من أجلها.

و. تعديل، أو دمج، أو إضافة أي فقرات يرونها مناسبة.

وقد أخذت الباحثة الآراء والملحوظات التي زَوَّد المحكمون الباحثة بها بعين النظر والاعتبار في حذف بعض الفقرات، أو تعديلها و إعادة صوغها، أو في تغييرها واستبدالها. وذلك مثل: إعادة صوغ متن الفقرة التي تَنُصّ على: "حرمان الطفل من مصروفه اليومي؛ يعدل سلوكه غير السوي"، لتصبح "تعديل سلوك الطفل بحرمانه من مصروفه اليومي"، والفقرة التي تَنُصّ على "التزام التقاليد الصحية المتوارثة؛ يقي الطفل المعايير الصحية الصارمة"، لتصبح "التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل"، و"إكساب الطفل مهارات التفكير العلمي؛ يشغل فكره ويحبطه" لتصبح "تنمية مهارات الطفل في التفكير العلمي". كما أشار المحكمون بضرورة توجيه المقياس نحو حقوق الطفل بعد سن الرابعة، وهي الفئة المستهدفة لطلبة تربية الطفولة بعد تخرجهم وعملهم في سلك التعلم؛ وبذا فقد حُذفت جميع الفقرات المتعلقة بحقوق الطفل ما قبل سن الرابعة، مثل: "الالتزام الديني في اختيار الزوج/الزوجة مسألة مهمة للأطفال"، و"تأجيل الحمل أو إسقاطه أكثر راحة للأسرة في بداية الزواج"، و"الخلو من الأمراض الوراثية شرط مهم للزواج"، و"النظر للطفل اللقيط تمامًا كالطفل المولود شرعيًا"، و"تقديم تاريخ ولادة الطفل لسنة سابقة يوفر عليه سنة دراسية"، وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن المحكمين قد وافقوا على طريقة الإجابة عن فقرات الجزء الأول من المقياس، وعلى تدريجها حسب مقياس ليكرت الثلاثي التدريج، الذي يشير إلى درجة الموافقة على الفقرة (من 3-1)، وتشير الدرجة (3) إلى أعلى درجة من الموافقة أما الدرجة (1) فتشير إلى أدنى درجة من الموافقة، ويتم عكسها في حال الفقرات سلبية الصوغ. وكذا الحال فيما يتعلق بالجزء الثاني من المقياس؛ إذ وافق المحكمون على استخدام التدريج الثلاثي ذاته (من 3-1) الذي يشير إلى تقدير الطلبة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل. ولم يوافق المحكمون على طريقة صوغ فقرات المقياس على شكل مبادئ وفضل معظمهم صوغها على شكل أنماط سلوكية تبدأ بفعل أو بمصدر لأنها ستكون أكثر وضوحًا وفهمًا للمستجيبين، كما فضل غالبيتهم إلغاء الأبعاد (مجالات المقياس) ليصبح المقياس أحادي البعد (Unidimensional). وبذا؛ فقد أعيد صوغ جميع الفقرات لتتوافق مع ما أشار إليه المحكمون، وبلغ عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (43) فقرة بعضها موجب الصوغ وآخر سالب. ومع وعي الباحثة لهذه القضية، فقد نبه بعض المحكمين إلى ضرورة عكس الفقرات السالبة حال احتساب درجاتها، وهو ما تم بالفعل، كما يُشار لاحقًا.

3. التجريب الاستطلاعي للمقياس (Scale-Piloting): تم اختيار عينة، من خارج عينة الدراسة، قوامها (42) طالبًا وطالبةً من طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك ويشكلون شعبة صفية كاملة لتطبيق المقياس عليها؛ وذلك للتحقق من:

أ. وضوح فقرات المقياس ودقة صوغها من حيث الصياغة الجيدة، واللغة السليمة والمفهومة، والدقة العلمية للمفاهيم والمصطلحات.

ب. الوقت الذي تحتاجه الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها.

ج. استيعاب الطلبة تعليمات المقياس؛ إذ يبدو للمستجيب أن الإجابة عن التدريج في الجزء الأول من المقياس، المتعلق بموافقته قد يماثل الإجابة عن التدريج في الجزء الثاني المتعلق بتقديره لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل، رغم أن المقياس يتألف من جزأين في آن؛ الأول، كما سبقت الإشارة، ويقيس ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة، والثاني ويقيس تقديرهم لامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة.

د. تعرف خصائص المقياس السيكومترية (صدق البناء، والصدق التميزي، والثبات).

4. أخذ الملحوظات التي أبداها الطلبة والطالبات وقت التجريب الاستطلاعي بعين الاعتبار. وقد تمحورت تساؤلاتهم حول طريقة الإجابة التي حاولوا التأكد من صحتها حسب؛ إذ لم يُبدِ الطلبة سوء فهم لأي من فقرات المقياس.

5. ضبط وقت تطبيق المقياس بحوالي (20) دقيقة يمكن خلالها أن ينهي المستجيب إجابته عن جميع فقرات المقياس بجزأيه الأول والثاني. ذلك أن (80%) من الطلبة قد أنهوا استجابتهم لفقرات المقياس ضمن هذا الوقت. وقد ساعد ذلك على الحصول على موافقة كثير من الأساتذة الذين طبق المقياس في شعبهم؛ ذلك أنه لن يعرقل سير المحاضرة أو يقتطع من وقتها زمنًا طويلاً، ويُستثنى من ذلك الأساتذة الذين اعتذروا عن التطبيق بسبب تزامنه مع موعد الاختبار الثاني لديهم.

6. التأكد من أن أسلوب الإجابة عن فقرات المقياس كان مناسبًا؛ إذ يبدو الجزء الأول بأنه يسأل المستجيب عن درجة موافقته على الفقرة. وفي واقع الحال، فهو يعبر عن ثقافة حقوق الطفل لديه، فتكون إجابته دقيقة إلى درجة كبيرة. وكذا الأمر أيضًا بالنسبة للجزء الثاني" المتعلق بامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة؛ إذ يمكن أن يُعبّر فيه طلبة تربية الطفولة عن خبراتهم المباشرة مع والديهم أحيانًا من خلال ملحوظاتهم الخاصة عن ممارساتهم معهم في مرحلة الطفولة، أو مع آباء وأمهات آخرين ممن خبروا كيفية معاملتهم لأطفالهم. وقد أكد غير باحث (Calluzzo & Cante, 2004; Musser & Malkus, 1994; Athey, 1991; Harter, 1982) أن هذا الأسلوب يُعطي استجابات صادقة بدرجة أعلى من الأسلوب المباشر الذي يهدد الصدق أحيانًا بميل المستجيب إلى الإجابة المقبولة اجتماعيًا؛ إذ يكون المستجيب، رغم عدم الإفصاح عن اسمه، مرتاحًا وغير قلق على ما سيتبع استجابته من حكم على شخصيته وأنماط سلوكه.

7. التحقق من الخصائص السيكومترية للجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل (43 فقرة) بتحليل البيانات الإحصائية لطلبة تربية الطفولة في العينة الاستطلاعية. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة وللمقياس ككل، والتأكد من صدق بناء المقياس بحساب الارتباط الكلي المصحح Corrected Item-Total Correlation لكل فقرة، الذي يدلل على صدقها التميزي أيضًا. كما تم التأكد من ثبات المقياس ودلالات صلاحيته للكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك. ويبين الجدول 4 الخصائص السيكومترية للجزء الأول من المقياس والدلالات التي تم الحصول عليها.

الجدول 4

الخصائص السيكومترية للجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل

الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ارتباط الفقرة الكلي المصحح	معامل ألفا إذا حذفت الفقرة
1	2.45	.832	.350	.876
2	2.57	.501	.206	.878
3	1.62	.795	.009	.882
4	2.12	.772	.114	.880
5	2.38	.795	.537	.872
6	2.10	.878	.321	.876
7	2.74	.665	.449	.874
8	2.38	.854	.393	.875
9	2.02	.749	.047	.881
10	2.62	.623	.368	.875
11	2.24	.821	.614	.871
12	1.98	.780	.253	.878
13	2.19	.804	.290	.877
14	2.29	.742	.613	.871
15	1.83	.853	**-.137**	.885
16	2.69	.643	.299	.876
17	2.19	.804	.170	.879
18	2.48	.707	.248	.877
19	2.40	.665	.516	.873
20	2.48	.804	.617	.871
21	2.19	.862	.268	.878
22	2.43	.703	.388	.875
23	2.38	.661	.064	.880
24	2.76	.576	.498	.874
25	2.60	.701	.661	.870
26	2.62	.661	.470	.874
27	1.67	.721	**-.139**	.884
28	2.64	.727	.679	.870
29	2.64	.656	.611	.872
30	2.62	.623	.632	.871
31	2.67	.687	.726	.869
32	2.64	.577	.486	.874
33	1.90	.759	**-.454**	.890
34	2.43	.630	.129	.879
35	2.69	.604	.686	.871
36	2.71	.673	.624	.871
37	2.45	.705	.294	.877
38	2.67	.612	.544	.873
39	2.60	.701	.417	.875
40	2.43	.831	.685	.869
41	2.69	.563	.425	.875
42	2.05	.661	.360	.876
43	2.74	.587	.529	.873
معامل الثبات (كرونباخ ألفا) = .88				

يتضح من الجدول 4 أن فقرات المقياس قد أعطت خصائص سيكومترية جيدة فيما يتعلق بالجزء الأول منه؛ ذلك أن البيانات المعروضة تشير إلى أن الفقرات ترتبط ارتباطًا جيدًا مع بعضها بعضًا، ويدلل ذلك على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد. وهو ما يؤشر على صدقها التمييزي أيضًا؛ فقد كانت قِيم الارتباط الكلي المصحح للفقرة مع باقي الفقرات لجميع فقرات المقياس موجبة، باستثناء الفقرات ذوات الأرقام (15، 27، 33) التي أعطت قيمًا سالبة؛ فعمدت الباحثة إلى حذفها من المقياس وإعادة ترقيم فقراته، ليصبح عددها (40) فقرة شكلت مقياس ثقافة حقوق الطفل بصورته النهائية (انظر الملحق ب). وبذا تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب عن المقياس، هي (120) وأدناها (40). وكانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية عن فقرات المقياس قد تراوحت ما بين (2.76– 1.62) بانحراف معياري قدره (.878– .501).

8. التحقق من الخصائص السيكومترية للجزء الثاني من مقياس ثقافة حقوق الطفل (43 فقرة) بتحليل البيانات الإحصائية المتحصل عليها من استجابات طلبة تربية الطفولة في العينة الاستطلاعية عن الجزء الثاني من المقياس. ويبين الجدول 5 الخصائص السيكومترية للجزء الثاني من المقياس والدلالات التي تم الحصول عليها فيما يتعلق بصلاحية الفقرات في قياس تقدير الطلبة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل.

الجدول 5

الخصائص السيكومترية للجزء الثاني من مقياس ثقافة حقوق الطفل

الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ارتباط الفقرة الكلي المصحح	معامل ألفا إذا حُذفت الفقرة
1	2.29	.742	.225	.834
2	2.36	.618	.172	.835
3	1.69	.715	.136	.836
4	1.86	.718	.100	.837
5	2.02	.715	.471	.828
6	1.88	.670	.321	.832
7	2.52	.671	.630	.824
8	2.31	.811	.206	.835
9	2.10	.692	.245	.834
10	2.50	.741	.236	.834
11	1.95	.764	.551	.825
12	1.76	.759	.075	.838
13	2.12	.705	.243	.834
14	2.02	.715	.471	.828
15	1.86	.718	**-.067**	.842
16	2.50	.672	.299	.832
17	1.98	.680	.108	.837
18	2.40	.627	.307	.832
19	2.26	.587	.316	.832
20	2.36	.727	.444	.828
21	2.10	.790	**-.181**	.846
22	2.24	.617	.348	.831
23	2.36	.618	.118	.836
24	2.38	.825	.530	.825
25	2.45	.705	.364	.831
26	2.33	.650	.473	.828
27	1.79	.682	**-.244**	.845
28	2.64	.656	.434	.829
29	2.55	.670	.459	.828
30	2.29	.673	.223	.834
31	2.48	.671	.545	.826
32	2.45	.705	.552	.826
33	1.79	.645	**-.276**	.845
34	2.17	.696	.146	.836
35	2.48	.634	.569	.826
36	2.48	.707	.531	.826
37	2.38	.623	.416	.830
38	2.29	.708	.580	.825
39	2.31	.749	.407	.829
40	2.36	.759	.529	.826
41	2.24	.656	.298	.832
42	1.81	.552	.232	.834
43	2.45	.633	.398	.830
معامل الثبات (كرونباخ ألفا) = .84				

يتضح من الجدول 5 أن فقرات الجزء الثاني من المقياس قد أعطت خصائص سيكومترية جيدة؛ ذلك أن قِيم الارتباط الكلي المصحح للفقرة مع باقي الفقرات لجميع فقرات المقياس كانت موجبة، باستثناء الفقرات ذوات الأرقام (15،21، 27، 33) التي أعطت قيمًا سالبة، وهي ذاتها الفقرات التي أعطت قِيمًا سالبة على الجزء الأول من المقياس باستثناء الفقرة (21)؛ فتم حذف هذه الفقرات الثلاث، وأُبقِي على الفقرة (21) بعد إعادة النظر في صوغها، وذلك للمحافظة على توازن جزأيّ المقياس في الفقرات ذاتها وفي الدرجة التي تُعطى للمستجيب عن فقراتهما. وبالنتيجة، فإن البيانات المعروضة في الجدول 5 تشير إلى توافر صدق البناء والصدق التمييزي في الجزء الثاني من المقياس، وبخاصة بعد حذف الفقرات ذات الارتباط السالب. وكانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية عن فقرات الجزء الثاني قد تراوحت ما بين (2.64– 1.69) بانحراف معياري قدره (825. – 552.).

ثالثًا: ثبات المقياس Scale Reliability

وأما ثبات المقياس فتم التحقق منه على النحو الآتي:

1. حساب ثبات التجانس للمقياس باستخدام البيانات المتحصل عليها من العينة الاستطلاعية (42 طالبًا وطالبةً)؛ إذ تم توظيف معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لهذه الغاية. وقد بلغ معامل ثبات المقياس بجزئه الأول، قبل حذف الفقرات الثلاث التي أعطت معاملات ارتباط سالب (0.88)، أما بعد حذفها فقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لهذا الجزء من المقياس (.90). وبلغ معامل ثبات ذاته على الثاني للمقياس (.84)، وبعد حذف الفقرات التي أعطت ارتباطًا سالبًا أصبح معامل ثباتها (.86). واستنادًا إلى الأدب

التربوي في هذا المجال (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006)، فإن المقياس بجزأيه يتمتع باتساق داخلي (Internal Consistency)، يجعله صالحًا لغايات الدراسة الحالية.

2. حساب الثبات النصفي: لتأكيد النتيجة السابقة، فقد لجأت الباحثة إلى حساب معامل الثبات النصفي للمقياس، فبلغت قيمته بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown على الجزء الأول (.79)، أما على الجزء الثاني فقد بلغت (.71). وهي نتيجة تعزز ما تم الحصول عليه في معامل الثبات ألفا للمقياس؛ ذلك أن المقياس يقيس خاصية حساسة للتغيير، وقلما يحصل هذا النوع من المقاييس على درجات عالية جدًا من الثبات كما الحال في اختبارات التحصيل على سبيل المثال.

3. استخدام بيانات عينة الدراسة جميعها (817 طالبًا وطالبةً) لحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، وذلك لمزيد من الاطمئنان على صلاحية المقياس بعد التطبيق، فبلغت قيمته (.91) على الجزء الأول و(.86) على الجزء الثاني. ويُعد ذلك مؤشرًا كافيًا على الاتساق الداخلي للمقياس وثبات نتائجه، وأن استخدامه لغايات هذه الدراسة في الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وفي تقديرهم لامتثال والدي الأطفال لها؛ كان مناسبًا.

رابعًا: تصحيح المقياس Scale Scoring

استُخدم في جزأيّ المقياس التدريج الثلاثي كما سبقت الإشارة؛ ولذلك فإن تصحيحه يتم وفق الأسلوب الآتي:

1. تحديد عدد فقرات المقياس بعد فحص المقياس على العينة الاستطلاعية بـ (40) فقرةً ذات تدريج ثلاثي، صيغ بعضها على نحو موجب وعددها (23) فقرةً، هي: (2، 12، 15، 18، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 39، 40)، وصيغت الفقرات المتبقية على نحو سالب وعددها (17) فقرةً، هي: (1، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 19، 23، 37).

2. إعطاء كل فقرة من فقرات المقياس درجة إلى ثلاث درجات للجزء الأول ومثلها للجزء الثاني، حيث تُوزع وفق إجابة المستجيب عن الفقرة للتدريج الثلاثي، ودرجة موافقته على مضمون الفقرة المتعلق بثقافة حقوق الطفل أو بتقديره لامتثال والدي الأطفال لها؛ إذ تُعد درجة موافقة المستجيب على الجزء الأول أو درجة تقديره على الجزء الثاني أعلى كلما اقتربت من (3)، وتكون درجة موافقته أدنى كلما اقتربت من (1). ويُعطَى المستجيب، وفق إجابته، الدرجات (3، 2، 1) على التوالي في حال الفقرات الموجبة الصوغ، و(1، 2، 3) في حال الفقرات السالبة، إذ يتم عكسها.

3. تحديد الدرجة القصوى التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب عن المقياس، وهي (120) درجة لكل جزء من جُزأيه، أما الدرجة الدنيا فهي (40) درجة للجزء الأول ومثلها للثاني.

4. تقدير درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في الجزء الأول من المقياس، أو درجة تقديرهم لامتثال والدي الأطفال لها (عالية، متوسطة، متدنية) لكل فقرة من فقرات المقياس بجُزأيه ، وللدرجة الكلية على جميع فقرات المقياس بجُزأيه أيضًا، حَسْبَ عدد فئات التدريج، كما يأتي:

(3-1) الذي يتضمن فئتين اثنتين، هما: (1-2) (2-3)، باستخدام العلاقة الآتية:

[عدد فئات التدريج ـــ 1 / عدد فئات التدريج] = (3-1)/3 = 3/2 = 0.67

وعليه، فإن حدود درجة ثقافة حقوق الطفل أو امتثالها، لأقرب خانتين عشريتين، تكون على النحو الآتي:

(1.00 – أقل من 1.67) = درجة متدنية.

(1.67 – أقل من 2.34) = درجة متوسطة.

(2.34 – 3.00) = درجة عالية.

خامسًا: تعليمات تطبيق المقياس Scale Instructions

يتم تطبيق مقياس ثقافة حقوق الطفل بجزأيه، وفق التعليمات الآتية:

1. تُوزّع نسخ المقياس على طلبة تربية الطفولة في كل شعبة ممن لم يسبق لهم الإجابة عن المقياس في أي شعبة طُبق فيها. ويُعتذر للطلبة الذين أجابوا عنه سابقًا، أو للمتخصصين بغير معلم الصف وتربية الطفل.
2. يُكلّف الطلبة قراءة تعليمات الإجابة عن المقياس.
3. تُوضّح تعليمات المقياس بجزأيه: الأول، المتعلق بموافقة المستجيب (الطالب أو الطالبة) عن مضمون الفقرة. والثاني، المتعلق بتقديره لامتثال والدي الأطفال لما جاء في مضمون الفقرة من ممارسات.

4. يُنبّه طلبة تربية الطفولة إلى ضرورة تعبئة القسم الأول من المقياس المتعلق بالبيانات الشخصية، ويتم التأكيد أن البيانات لن تُستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

5. يُوجّه الطلبة برجاء توخي الدقة التامة في الإجابة، وبخاصة أنها ستكون غفلاً عن أسمائهم، وأن البيانات المتحصل عليها جميعها ستكون سرية تمامًا.

6. يوجّه الطلبة إلى ضرورة الإجابة عن جميع فقرات المقياس (40 فقرة) فقرة تلو الأخرى ولجزأيّ المقياس الأول والثاني بحيث يستجيب الطالب أو الطالبة برأيه في الجزء الأول، ثم بتقديره لامتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل في الجزء الثاني.

7. يُعطى الطلبة (20) دقيقة للإجابة عن المقياس بجزأيه الأول والثاني.

8. يُوعَز للطلبة بدء الاستجابة عن فقرات المقياس بجزأيه في الآن ذاته، الأمر الذي يختصر وقت التطبيق، الذي يؤثر في ثبات المقياس كما هو معروف.

خطوات تنفيذ الدراسة

بعد أن تم إعداد أداة الدراسة والتحقق من صلاحيتها لتحقيق غاياتها وتمتعها بخصائص سيكومترية جيدة، والتأكد من صدقها وثباتها، ووضعها بصورتها النهائية؛ شرعت الباحثة في تنفيذ الدراسة، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

1. الحصول على كتاب "تسهيل المهمة" من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك، لتطبيق مقياس ثقافة حقوق الطفل، على طلبة تربية الطفولة في الكلية (انظر الملحق هـ).

2. اختيار عينة الدراسة من الشعب الدراسية التي سوف يجيب طلبتها عن مقياس "ثقافة حقوق الطفل" وفق الجدول الدراسي للفصل الثاني من العام 2014/2013، من مستوى السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وبلغ عددها (21) شعبة من الأقسام الأكاديمية الأربعة لكلية التربية في الجامعة، يشكل طلبتها عينة الدراسة، و(1) شعبة من كلية التربية أيضًا تتألف من (42) طالبًا وطالبةً، ليشكل طلبتها عينة الدراسة الاستطلاعية.

3. الالتقاء مع بعض أساتذة الشعب الذين سيشكل الطلبة المسجلون فيها عينة الدراسة، أو الاتصال بهم هاتفيًا أو بوسائل الاتصال الإلكترونية المتاحة، وأخذ إذنهم في تطبيق مقياس ثقافة حقوق الطفل في شعبهم، وتم إبلاغهم بأن الوقت المتوقع استقطاعه من كل محاضرة من محاضراتهم لن يتجاوز (20) دقيقةً تقريبًا.

4. تطبيق المقياس على طلبة تربية الطفولة في كلية التربية في الشعب الدراسية التي تم اختيارها والاتفاق مع أساتذتها على تطبيقه فيها؛ وذلك في الفترة الواقعة بين يوم الأحد الموافق 2/ آذار/2014 ـ الخميس 3/ نيسان/2014.

5. رصد إجابة الطلبة عن فقرات المقياس وتفريغها إلكترونيًا في برنامج الإكسل (Excel)، ثم استيرادها من برنامج الإكسل إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحليلها والخروج بالنتائج النهائية لهذه الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها.

متغيرات الدراسة

لما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وتقديرهم لامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة، فإن المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة كانت كالآتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة (التصنيفية) Independent Variables

تشتمل الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة (تصنيفية)، هي الآتية:

1. الجنس، وله فئتان:
   أ. ذكر
   ب. أنثى
2. التخصص، وله فئتان:
   أ. معلم الصف
   ب. تربية الطفل
3. مستوى السنة الدراسية، وله أربعة مستويات:
   أ. السنة الأولى
   ب. السنة الثانية
   ج. السنة الثالثة
   د. السنة الرابعة

ثانيًا: المتغيران التابعان: Dependent Variables

تنطوي الدراسة على متغيرين تابعين اثنين، هما:

1. ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك"، الذي يُعبَّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها فرد الدراسة باستجابته عن فقرات الجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل.
2. امتثال والدي الأطفال ثقافة حقوق الطفل، الذي يُعبَّر عنه بالدرجة التي يقدرها فرد الدراسة، باستجابته عن فقرات الجزء الثاني من مقياس ثقافة حقوق الطفل.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق غايات هذه الدراسة، في الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وتقديرهم لامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة؛ عالجت الباحثة البيانات المتحصل عليها، وفق الإجراءات الإحصائية الآتية:

1. البيانات الوصفية: استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والرابع لتحديد درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، ودرجة تقديرهم لامتثال الوالدين لها.
2. تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) ذي التصميم العاملي (2×2×4) للكشف عن دلالة اختلاف درجات أفراد الدراسة على المقياس باختلاف الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

الفصل الرابع

النتائج

يعرض هذا الفصل النتائج التي أفضت إليها الدراسة، في محاولة للإجابة عن أسئلتها وما تضمنته من استنباطات وتحليلات وتفسيرات. وللوصول إلى هذه الغاية؛ تمت الإجابة عن السؤال الأول باستعراض بعض حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي وموازنة ما نصت عليه اتفاقية حقوق الطفل الدولية الصادرة عن الأمم المتحدة مع ما أقره الفكر التربوي الإسلامي، ذلك أن ما جاء به الفكر التربوي الإسلامي هو الأصل، ولا بد من اعتباره مِحَكًا للحكم على ما نصت عليه الاتفاقيات الدولية.

كما أجريت بعض التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأخرى (الثاني، والثالث، والرابع) والكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، واختلافها باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن تقديراتهم لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل؛ إذ وُظفت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحقيق هذه الغاية. وفيما يأتي عرضًا للنتائج التي أفضت إليها الدراسة، مرتبةً حسب تسلسل أسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي مفاده: "ما حقوق الطفل التي يقرها الفكر التربوي الإسلامي، وتلك التي تنطوي عليها اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989؟" يمكن القول أن هذا السؤال يتألف من وجهين اثنين، أحدهما يتساءل عن الحقوق التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي، وثانيهما عن الحقوق التي شرعتها هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها، ونصت عليها الاتفاقية الدولية الموقع عليها من بلدان العالم المختلفة، الصادرة عام 1989. وتستند الدراسة في إجابتها عن هذا السؤال، إلى ما تم عرضه عن هذين الجانبين في إطارها النظري، حيث الحديث عن حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي والاتفاقية الدولية. وكان ذلك محاولةً علميّةً نجمت عن استطلاع سور القرآن الكريم وآياته، وبعض كتب الحديث النبوي الشريف، وكتب التراث، والأدب السابق في هذا المجال.

وللإجابة عن التساؤلين المتضمنين في السؤال الأول؛ لن تُعرض النتائج بأسلوب تقليدي بوصفها حقوقًا تم التوصل إليها حسب، بل تعمد الباحثة إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستنباطي، **وبخاصة في إسناد الحقوق** التي نصت عليها الاتفاقية الدولية، للحقوق التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي للحكم على مدى شموليتها وتوازنها، ودرجة تحقيقها الغاية التي وُضعت من أجلها في العدالة واحترام الأطفال وتحقيق رفاههم ومنحهم حقوقهم في الحياة والحماية والنمو والمشاركة؛ ذلك أن الفكر التربوي الإسلامي لم يبقِ حقًا من حقوق الطفل إلا ومنحه إياه، على مراحل حياته جميعها لا بل وقبلها، ومنها حقوق الجنين في: والدين صالحين ليكونا أبًا أو أمًا له قبل أن يتكون، والنفقة على أمه جنينًا، والحياة، والرعاية، والصحة، وحقه في الإرث والوصية، والوقف. وحقوق المولود في: الاستقبال وإظهار السرور، والحياة، والنسب، والجنسية، وذكر الله في أذنه، وتدريبه على الأكل، والتسمية باسم حسن، والرضاعة،

والنفقة، والرحمة والحب والإشباع العاطفي، والحضانة، والولاية، والرعاية، والرعاية الصحية، واللعب، والتربية والتأديب، والتعليم، والمشاركة وإبداء الرأي، والعدالة والمساواة مع إخوته، وعدم العمل قبل الرشد، والحماية وقت الحرب، والغوث والمساعدة عند الكوارث (أمين، 2014؛ جينادن، 2013؛ بني عيسى، 2007؛ عبد الله، 2003؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002).

أما اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989، فقد قامت على مبادئ رئيسة، منها: عدم التمييز الذي ورد في المادة الثانية، ورعاية الصالح العام للطفل (مصالحه الفضلى) الذي ورد في المادة الثالثة، والتعاون الدولي الوارد في المادة الرابعة، والحياة والبقاء والنمو التي وردت في المادة السادسة، واحترام آرائه الواردة في المادة الثانية عشرة (عبد الله، 2003).

ويمكن اختصار حقوق الطفل التي وردت في اتفاقية حقوق الطفل الدولية مرتبة كما جاءت في الجزء الأول منها المؤلف من (41) مادة، هي: المواد (1 -41)، كما يلي: تعريف الطفل، عدم التمييز، مصالح الطفل العليا، الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، احترام مسؤولية الوالدين، النمو والحياة، الاسم والجنسية، الهوية، رعاية الوالدين وعدم الانفصال، لم الشمل، النقل غير المشروع، حرية التعبير، حرية تلقي المعلومات، حرية التفكير والوجدان والدين، تكوين الجمعيات، حماية حياته الخاصة، الحصول على المعلومات من جميع المصادر، تقديم العون لوالديه لتربيته، الحماية من الإساءة والإهمال، الأطفال فاقدو الأبوين، التبني، اللجوء، ذوي الاحتياجات الخاصة، المستوى الصحي المرتفع، المراجعة الدورية لمن هم خارج أسرهم، الضمان الاجتماعي، العيش في مستوى مناسب، التعليم، أهداف التعليم في النمو المتكامل، هوية أطفال الأقليات، اللعب والترويح، الحماية من العمالة، الحماية من المواد المخدرة، الحماية من الاستغلال الجنسي، منع الاختطاف أو الاتجار به، الحماية من الاستغلال

للإضرار برفاهه، عدم إيقاع عقوبة الإعدام، الحماية من الزج بالصراعات المسلحة، إعادة التأهيل، احترام كرامة الطفل وقدراته، تطبيق ما هو أفضل من الاتفاقية من قوانين (الأرناؤوط، 2013؛ Grugel, 2013؛ بني عيسى، 2007؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002؛ عبد الله، 2003؛ UNICEF, 1990). وللموازنة بين هذه الحقوق، وما أقره الفكر التربوي الإسلامي من حقوق، يمكن عرض النتيجة على النحو الآتي:

أولاً: حقوق الطفل قبل الولادة

على الرغم من اقتصار أداة الدراسة على حقوق الطفل في سن ما قبل المدرسة وما بعدها من مرحلة الطفولة، أي من مرحلة الروضة حتى نهاية ما كان يُدعى في الأردن بالمرحلة الابتدائية الدنيا (4 ــ 9 سنة) التي كانت تنتهي في الصف الثالث الابتدائي أو ما يسمى بالأساسي الآن، وهي جزء من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى نهاية مرحلة الطفولة الوسطى؛ إلا أن الدراسة استعرضت بعض حقوق الطفل قبل الولادة وبعدها؛ لأن الفصل بين المراحل يُعد عبثيًا ولا يمكن ألاّ ترتبط حقوق الطفل في مرحلة ما بالمرحلة التي تسبقها أو تتلوها، فحقوق الطفل سلسلة متتابعة من الرعاية للطفل، تبدأ مبكرًا وتنتهي بوصوله سن الرشد. وفيما يأتي بعض حقوق الطفل قبل الولادة:

1. **حق الاختيار المناسب لوالديّ الطفل**

عُني الإسلام بالطفل قبل تكونه؛ إذ كفل له حقه بأن أرشد الزوجين إلى إحسان الاختيار؛ قال صلى الله عليه وسلم {تَخَيَّرُوا لِنُطَفِكُمْ وَانْكِحُوا الأَكْفَاءَ وَأَنْكِحُوا إِلَيْهِمْ} (ابن ماجة، 1975، ج3، 141، حديث 1968). إذ يحث الفكر التربوي الإسلامي على الزواج من ذات الدين، الودود، الولود، البكر، التي تخلو أسرتها من الأمراض المعدية، وذات الجمال النسبي، قال صلى الله عليه وسلم: {لِيَتَّخِذْ أَحَدُكُمْ قَلْبًا شَاكِرًا، وَلِسَانًا ذَاكِرًا، وَزَوْجَةً مُؤْمِنَةً، تُعِينُ أَحَدَكُمْ

عَلَى أَمْرِ الآخِرَةِ} (ابن ماجة، 1975، ج3، 61، حديث 1856). وقال عليه الصلاة والسلام: {إِذَا أَتَاكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ خُلُقَهُ وَدِينَهُ ، فَزَوِّجُوهُ إِلاَّ تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ وَفَسَادٌ عَرِيضٌ} (ابن ماجة، 1975، ج1، 632، حديث 1967).

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**، التي تشكل المنعطف الأكبر لما سبقها من إعلانات واتفاقيات وفعاليات دولية تتعلق بحقوق الطفل؛ فيمكن الاستنتاج من قراءتها، بأنها أهملت حقوق الطفل قبل الولادة، وأنه لا فرق بين زوجة وأخرى لتكون أمًا للطفل، خلافًا لما أقرّه الإسلام من حقوق للطفل حتى قبل أن يتشكل. فالإسلام لا يريد بناء أسرة واهنة روحيًا وجسديًا، كي لا تكون عالة على راعيها وعلى مجتمعها، لا بل حرم الزنا وحذر من انفلات المجتمع بإنتاج أبناء غير شرعيين خارج مؤسسة الزواج، وهو ما لم تشر إليه الاتفاقية.

2. حق الوجود لإضفاء السعادة على الأبوين

حث الإسلام الأزواج على إنجاب الأولاد بأن عدهم زينة في الدنيا، قال تعالى: ﴿ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ (الكهف: 46). وعد الأطفال نعيمًا من نعيم الجنة، قال تعالى: ﴿وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ غِلْمَانٌ لَّهُمْ كَأَنَّهُمْ لُؤْلُؤٌ مَّكْنُونٌ﴾ (الطور: 24). وعد وجودهم كمالاً للأسرة، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا مِّن قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَٰجًا وَذُرِّيَّةً﴾ (الرعد: 38). ولذلك طلب سيدنا زكريا عليه السلام هذه النعمة من الله سبحانه وتعالى، قال تعالى: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥ قَالَ رَبِّ هَبْ لِى مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ﴾ (آل عمران: 38).

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**، فلم تُشر البتة إلى مثل هذه القضية، وكان الإسلام سبّاقًا في ترغيب الأزواج في الإنجاب وإضفاء السعادة على الزوجين، لذلك شُبه الأطفال باللؤلؤ المكنون.

3. حق التكريم والنمو الآمن

وقبل الولادة أيضًا؛ يكفل الإسلام للجنين حال تكونه حقوقه ويكرمه، قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ﴾ (النجم: 32)؛ إذ جاء التكريم للإنسان عامًا شاملاً حياة الطفل قبل الولادة وبعدها، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ﴾ (الإسراء: 70). وأقر الإسلام للجنين حق الرعاية؛ إذ تم تحذير الأم الحامل من الإجهاد، وألزمها العناية بذاتها والرفق بالجنين، وعدم تعريض نفسها للإرهاق الجسدي أو النفسي كي تحافظ عليه من السقوط، أو التشويه. فقد أباح للأم الحامل، مثلاً، الإفطار في رمضان، قال تعالى: ﴿وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ﴾ (البقرة: 184)، وعُدت المرأة الحامل من هذه الفئة. ويقول صلى الله عليه وسلم: {إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى وَضَعَ عَنِ الْمُسَافِرِ الصَّوْمَ وَشَطْرَ الصَّلاَةِ، وَعَنِ الْحَامِلِ أَوِ الْمُرْضِعِ الصَّوْمَ} (الترمذي، 1995.، ج3، 94، حديث 715). وقد فرض الإسلام عقوبات على الأم التي تُسقط جنينها أو التي لا تأبه لأسباب سقوطه. وأوجب دية للجنين على من يعتدي على الأم الحامل ويُسقط جنينها. وقد حرّم الإسلام الإجهاض، قال تعالى: ﴿وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ﴾ (الممتحنة: 12)، وقال سبحانه وتعالى فيمن يقتل أولاده خشية العوز: ﴿وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَوْلَٰدَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَٰقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ۚ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْـًٔا كَبِيرًا﴾ (الإسراء: 31). أضف إلى ذلك أن الإسلام أرجأ إقامة الحد على المرأة الحامل، حفاظًا على جنينها، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {الْمَرْأَةُ إِذَا قَتَلَتْ عَمْدًا , لاَ تُقْتَلُ حَتَّى تَضَعَ مَا فِي بَطْنِهَا إِنْ كَانَتْ حَامِلاً، وَحَتَّى تَكْفُلَ وَلَدَهَا، وَإِنْ زَنَتْ لَمْ تُرْجَمْ حَتَّى تَضَعَ مَا فِي بَطْنِهَا ، وَحَتَّى تَكْفُلَ وَلَدَهَا}. (ابن ماجة، 1975، ج3، 697، حديث 2684).

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**؛ فلم تُشر إلى أي حق من حقوقه قبل الولادة اللهم إلا في الديباجة التي نصت على ما مفاده: "أن الطفل، بسبب عدم نضجه البدني والعقلي، يحتاج إلى إجراءات وقاية ورعاية خاصة، بما في ذلك حماية قانونية مناسبة، قبل الولادة وبعدها" لكنها لم تحدد في موادها الأربع والخمسين ما يشير إلى حقوق الطفل قبل الولادة البتة، لذلك تنتشر في كثير من البلدان العيادات الطبية الخاصة بالإجهاض.

4. الحق المالي للطفل

وفي ثقافة الحقوق بالفكر التربوي الإسلامي أيضًا؛ ومع أن أهلية الجنين ناقصة، إلا أن حقوقه المالية قد حُفظت، ومنها الميراث؛ فإذا انفصل الجنين كله حيًا حق له الميراث. وإن لم يولد بعد، يؤجل توزيع الميراث حتى ولادته. كما كفل الإسلام حق الجنين في الوصية ولم يشترط قبول الموصَى له فيها، قال تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِ﴾ (النساء: 11). كما أعطى الإسلام حقًا للجنين في الوقف (أمين، 2014؛ الأرناؤوط، 2013؛ مأمون، 2013).

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**، فلم تتطرق إلى حق الجنين في بطن أمه إلا في ديباجتها بإشارة غير مفصلة: "أن له حق قبل الولادة وبعدها" كما أشير أعلاه.

ثانيًا: حقوق الطفل بعد الولادة

لم يدع الإسلام حقًا من حقوق الطفل إلا وتطرق إليه موجهًا المسلمين إلى الامتثال لها. ويُعرض فيما يأتي بعض تلك الحقوق؛ إذ لا يسهل حصرها جميعها، ومنها:

1. **حق الحياة والنمو والرعاية**

وكما حدد الإسلام للطفل حقوقًا قبل الولادة أقرّ حقوقه في الحياة والنمو السوي والرعاية بعدها؛ فقد كفل الإسلام للطفل هذا الحق بوصفه إنسانًا من جهة، وعاجزًا عن الدفاع عن حقه بالحياة من الجهة الأخرى، فهو يحتاج إلى من يرعى نموه. فلا يحق قتل المولود بعد ولادته تحت أي ذريعة كانت، قال جلّ من قائل: ﴿وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ﴾ (الإسراء: 31). وأكرم الإسلام الأنثى كما الذكر في أنه لم يُبِح قتل المولودة الأنثى كما كان يفعل العرب في الجاهلية. قال تعالى: ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ ۝ بِأَيِّ ذَنۢبٍ قُتِلَتْ ۝﴾ (التكوير: 8، 9). وحرم الله قتل النفس، والطفل هو نفسٌ لا يجوز قتله؛ فحقه في الحياة واضح وجليّ ولا يجوز حرمانه هذا الحق. وقال جلّ من قائل: ﴿أَنَّهُۥ مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ﴾ (المائدة: 32). ووعد الله سبحانه وتعالى الذين يقتلون أولادهم بالخسران بقوله: ﴿قَدْ خَسِرَ ٱلَّذِينَ قَتَلُوٓاْ أَوْلَٰدَهُمْ سَفَهًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الأنعام: 140). ولأن حق الحياة مكفول للطفل في الفكر التربوي الإسلامي، فقد أكد هذا الفكر على إنماء الأطفال ورعايتهم والاهتمام بهم، وأوصى بهم بادئًا بالأم التي يتوجب عليها تغذية الطفل وإرضاعه العامين الأوليين من عمره؛ ذلك أن الرضاعة الطبيعية من الأم هي وسيلة مثلى لتغذية الطفل ونموه نموًا سليمًا، قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ (البقرة: 233).

ويُعتقد أن تشريعًا على وجه البسيطة لم يكرّم الأم كما فعل الإسلام، الذي حث الأم المرضع على منح الطفل حقه من الرضاع، فجعل منه نسبًا؛ إذ قال تعالى: ﴿وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ﴾ (النساء: 23). ويُعد حق الطفل في **الحضانة** امتدادًا لحقه

في الرضاعة، فله حق في تربيته وحفظه وتدبير شؤونه، فهو لا يُولد قادرًا على القيام بذلك ويحتاج من يحتضنه ويرعاه وينشئه نشأة صحيحة إلى أن يُصبح صالحًا في المجتمع قادرًا على الإسهام ببنائه وتنميته. ولرعاية الطفل أيضًا؛ يُعطى **الحق في النفقة** ما دام طفلاً صغيرًا (الأرناؤوط، 2013)، قال تعالى: ﴿لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِۦ﴾ (الطلاق: 7)، فالطفل لا يستطيع العمل وجلب الرزق ويُصبح ذلك من حقوقه على والديه. ولإتمام حقوق الطفل في النمو والرعاية أوصى المولى عزّ وجلّ بالأولاد خيرًا؛ إذ قال: ﴿يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَـٰدِكُمْ﴾ (النساء، 11)، وقال جل من قائل: ﴿وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَوْلَـٰدَكُم مِّنْ إِمْلَـٰقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ﴾ (الأنعام: 151). كما أمر عليه الصلاة والسلام برعاية الأولاد والاهتمام بهم حين قال: {أَكْرِمُوا أَوْلادَكُمْ، وَأَحْسِنُوا أَدَبَهُمْ} (ابن ماجة، 1975، ج 4، 636، حديث 3671). وقد أكد عدد من الباحثين (أمين، 2014؛ الأرناؤوط، 2013؛ جينادن، 2013؛ بني عيسى، 2007؛ خليل، 2002) أن الإسلام كان سبّاقاً بمنح الطفل **حق الحياة والنمو والرعاية** وحثّ على احترامه، كما أنه أعطاه بُعدًا أكثر عمقًا. وبذا، فالإسلام يكفل **حق الولاية** للطفل؛ إذ بين أن على الأب أن يلي شؤون طفله لأنه لا يستطيع أن يلي شؤون نفسه، سواء أكانت الولاية على النفس أم على المال، وهي تصرف يحفظه في نفسه وماله وبخاصة في حال اليتيم، إلى أن يبلغ الرشد؛ إذ أوجب الإسلام الولاية على اليتيم وأرشد الأولياء إلى ما فيه الخير والصلاح للأيتام وحذر من المس بحقوقهم المالية. قال تعالى: ﴿وَءَاتُوا۟ ٱلْيَتَـٰمَىٰٓ أَمْوَٰلَهُمْ ۖ وَلَا تَتَبَدَّلُوا۟ ٱلْخَبِيثَ بِٱلطَّيِّبِ ۖ وَلَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَهُمْ إِلَىٰٓ أَمْوَٰلِكُمْ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا﴾ (النساء: 2).

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**؛ فقد نصّت المادتين (6) و(7) منها، على

اعتراف الدول الأطراف في بأن لكل طفل حقًا أصيلاً في الحياة، وتكفل بقاءه ونموه، وله الحق في تلقي الرعاية الوالديّة، كما حمّلت المادة (18) من الاتفاقية المسؤولية الأولى في تربية الطفل ونموه للوالدين أو الأوصياء القانونيين، وكفلت المادة (27) من الاتفاقية تحصيل نفقة الطفل من والديه. وتنبه الاتفاقية في مادتها (37) بضرورة الإبقاء على حياة الطفل وألاّ يُحكم بالإعدام في حال ارتكابه جريمة لا تسمح الإفراج عنه. كما أشارت المادة (24) من الاتفاقية لرعاية الطفل الصحية. وكانت دراسة ليبيل (Liebel, 2012) قد أكدت هذه النتيجة أيضًا.

2. حق النسب والتسمية

أعطى الإسلام الطفل ووالديه حق النسب؛ فله الحق في أن يُنسب لأبويه كي يعيش حياة حرة كريمة. ولم ينسه مما يترتب على ذلك من حقه في الميراث، وفي الوصية، وفي الإنفاق عليه، وفي الوقف، وفي الهبة، وحقه في الرعاية والتربية والتوجيه كما عُرض سابقًا. فقد قال تعالى في نسب الأبناء إلى آبائهم: ﴿ٱدْعُوهُمْ لِآبَآئِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ ٱللَّهِ﴾ (الأحزاب: 5). ولذلك حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من التلاعب بالأنساب وعده كفرا؛ إذ قال: {اثْنَتَانِ فِي النَّاسِ هُمَا بِهِمْ كُفْرٌ الطَّعْنُ فِي النَّسَبِ وَالنِّيَاحَةُ عَلَى الْمَيِّتِ} (النيسابوري، 2012، ج1، 53، حديث 236). وقال صلى الله عليه وسلم: {مَنِ ادَّعَى إِلَى غَيْرِ أَبِيهِ وَهُوَ يَعْلَمُ أَنَّهُ غَيْرُ أَبِيهِ فَالْجَنَّةُ عَلَيْهِ حَرَامٌ} (النيسابوري، 2012، ج1، 57، حديث 257). ولذلك حرم الإسلام التبني؛ فقال الله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَآءَكُمْ أَبْنَآءَكُمْ ۚ ذَٰلِكُمْ قَوْلُكُم بِأَفْوَٰهِكُمْ﴾ (الأحزاب: 4). ولعل إعطاء

الفكر التربوي الإسلامي الطفل **حقه في التسمية باسم حسن** هو تتمة لتثبيت نسبه، وفي جعل الطفل صورة نقيةً متكاملةً جسدًا وروحًا في آن.

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**، فقد أشارت المادة (7) منها إلى ضرورة تسجيله بعد ولادته فورًا، ويكون له الحق منذ ولادته في اسم، والحق في اكتساب جنسية، ويكون له قدر الإمكان، الحق في معرفة والديه وتلقى رعايتهما، ومن الواضح أن المادة لم تشر إلى تسجيل الطفل باسم والديه وإن كانت قد أكدت حقه في معرفتهما وتلقي رعايتهما. وأشارت المادة (20) من الاتفاقية إلى ضرورة حماية الطفل المحروم من بيئته العائلية، بأن تَضْمَن له الرعاية والحماية. **واعترافًا** من المجتمع الدولي بالتشريعات الإسلامية وفاعليتها بوصفها نظامًا اجتماعيًا ودستورًا ينظم علاقات الأفراد بعضهم بعضًا؛ أشارت الاتفاقية لما مفاده: أن حضانة الطفل المحروم من العيش في عائلته يمكن أن تتم **وفق "الكفالة" التي ينص عليها الإسلام**. واختلفت الاتفاقية مع الفكر التربوي الإسلامي في أنها أجازت التبني في مادتها (21) واعتبرته في بعض الأحيان وسيلة بديلة عن رعاية الطفل. أما المادة (3) من الاتفاقية فقد أشارت إلى حق الطفل في الرعاية والحماية اللازمتين لرفاهه، كما أكدت المادة (27) مسؤولية الوالدين عن نمو الطفل. أما المادة (40) فقد أشارت إلى حق الرعاية والحضانة لكن قيدتها في حال ارتكابه جريمة ولدى المؤسسات المعنية.

3. حق التعليم

لم يغفل الإسلام حق الطفل في التعليم؛ إذ غدا التعليم ضرورة حياتية في هذا العصر السريع تطوره، وجعل الإسلام للعالِم مكانة أعلى من غيره، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَـٰتٍ﴾ (المجادلة: 11). ولا يُسوى في الفكر التربوي الإسلامي العالِم

بغير العالِم، يقول سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الزمـــر: 9). وبيّن الرسول عليه الصلاة والسلام أهمية العلم بوصفه من الفرائض التي يتوجب على المسلم فعلها، إذ قال عليه السلام: {طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ} (ابن ماجـــة، 1975، ج1، 151، حديث 224). وما من شك أن تعليم الطفل يجب أن يتم وفق أساليب محببـــة غيـــر منفرة، ولعل في اللعب وسيلة مثلى لذلك؛ إذ أعطى الفكر التربوي الإسلامي الطفل **حقه فـــي اللعب** وعده حاجة من حاجاته التي تجب تلبيتها.

أما **اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة 1989**، فقد نصت صراحة في المادة (28) منها على حق الطفل في التعليم، وأكدت على إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته، وضرورة توفير المعلومات والمبادئ الإرشادية لجميع الأطفال، وإدارة النظام في المدارس بما يتماشى مع كرامة الطفل الإنسانية. ونصت المادة (29) من الاتفاقية على توجيه التعليم نحو شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية، واحترام هوية الطفل الثقافية ولغته وقيمه الخاصة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي مفاده: "ما درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك (817 طالبًا وطالبةً) لكل فقرة من فقرات الجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل، وللمقياس جميعه. ويبين الجدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عن كل فقرة من فقرات الجزء الأول من المقياس حسب رتبها.

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الجزء الأول من المقياس حسب رتبها

رتبة الفقرة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الثقافة
1	تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية.	26	2.70	.657	عالية
2	السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية.	7	2.68	.698	عالية
2	توفير مستوًى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل.	40	2.68	.639	عالية
4	تنمية مهارات الطفل في التفكير العلمي.	24	2.66	.653	عالية
4	تعليم الطفل بمناخ من الحرية في بيئة آمنة.	27	2.66	.644	عالية
4	تربية الطفل على صون البيئة والحفاظ على مواردها.	32	2.66	.646	عالية
7	تغذية الطفل بطعام جيد النوعية حسب حاجته الفعلية.	29	2.65	.658	عالية
7	الحرص على إلحاق الطفل بالروضة قبل التعليم الأساسي.	33	2.65	.671	عالية
7	توفير وسائل تعليمية تيسر تعلم الطفل وتعززه.	35	2.65	.646	عالية
10	توجيه الطفل وإرشاده وفق حاجاته وقدراته وإمكاناته.	30	2.64	.641	عالية
11	حرمان الطفل من التعليم المدرسي لأسباب أسرية.	23	2.63	.714	عالية
12	تعزيز صداقة الطفل مع رفاق دراسته.	25	2.61	.665	عالية
12	تعليم الطفل بأساليب حديثة تواكب تغيرات العصر.	28	2.61	.630	عالية
14	اعتماد أم بديلة (الخادمة) في تربية الطفل.	37	2.59	.730	عالية
15	عدم تمييز الطفل بسبب النوع أو الدين أو العرق.	15	2.57	.749	عالية
16	تنمية مهارة الطفل على أداء أعمال خطرة.	10	2.54	.728	عالية
16	معاقبة الطفل بدنيًا في المدرسة حال إخفاقه بدروسه.	19	2.54	.733	عالية
18	مشاهدة بعض البرامج المرئية والمسموعة بصحبة الطفل.	36	2.53	.698	عالية
19	عرض الطفل على الطبيب بصورة دورية منتظمة.	38	2.52	.714	عالية
20	منح الطفل فرصة اختيار الألعاب التي يود شراءها.	21	2.49	.734	عالية
21	تخصيص الأهل ميزانية خاصة بالطفل تفي بحاجاته.	2	2.48	.717	عالية
21	دمج أموال الطفل اليتيم بأموال من يتولى إدارتها.	8	2.48	.773	عالية
21	حوار الطفل في أفكاره وآرائه إذا اختلف الكبار معه.	18	2.48	.726	عالية
24	استغلال وقت فراغ الطفل باللعب أو بالراحة والاستجمام.	34	2.45	.713	عالية
25	اصطحاب الأهل الطفلَ في الزيارات العائلية والاجتماعية.	22	2.42	.717	عالية
26	الحذر من استماع الطفل أو مشاهدته مشاجرات أسرته.	20	2.38	.847	عالية
27	تعديل سلوك الطفل بحرمانه من مصروفه اليومي.	5	2.35	.814	عالية
28	تعنيف الطفل إذا ارتكب خطأ بالغًا.	11	2.33	.765	متوسطة
29	إشراكه في النزاعات المسلحة دفاعًا عن وطنه وأمته.	17	2.32	.796	متوسطة
30	تسهيل حصول الطفل على المعلومات من مصادر متنوعة.	31	2.31	.712	متوسطة
31	إهداء الأشياء التي يتلقاها الطفل في الأعياد للآخرين.	1	2.26	.808	متوسطة
32	معاقبة الطفل على أخطائه بحرمانه من اللعب فترة طويلة.	14	2.24	.792	متوسطة
33	عزل الطفل عن والديه المطلقين تجنبًا للخلافات بينهما.	6	2.20	.860	متوسطة
34	اعتبار تعنيف الطفل تأديبًا له لا إهانة لشخصه.	13	2.16	.828	متوسطة
35	ربط تلبية طلب الطفل بشراء لعبة ما بانخفاض سعرها.	4	2.09	.743	متوسطة
36	تأديب الطفل بتشديد عقوبته إن أخل بالقانون.	9	2.06	.745	متوسطة
37	تفضيل مصالح الطفل على مصالح الكبار دائمًا.	39	2.03	.703	متوسطة
38	حماية الطفل ممن يُعنفه بإبلاغ الشرطة عنه.	12	2.02	.851	متوسطة
38	استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينة مُنتجة للمجتمع.	16	2.02	.851	متوسطة
40	التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل.	3	1.78	.797	متوسطة
	الكلي (جميع الفقرات)		2.43	.23	عالية

يتضح من الجدول 6 أن درجة ثقافة حقوق الطفل على الجزء الأول من المقياس ككل كانت عالية، وبمتوسط حسابي قدرة (2.43) وانحراف معياري (.23). ويتضح من الجدول ذاته، أن درجة ثقافة الحقوق كانت عالية على (27) فقرة من فقراته تشكل ما نسبته (67.5%) من فقرات المقياس، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.70 ــ 2.35) بانحرافات معيارية بلغت (.657 ــ .814)، وهي الفقرات ذوات الأرقام (2، 5، 7، 8، 10، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40)، ولعل ذلك ما أسهم مباشرة في أن حقق المقياس بفقراته كلها درجة عالية لثقافة حقوق الطفل. وكانت درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة على (13) فقرة متوسطة، وهي تشكل ما تبقى من فقرات المقياس ونسبتها (32.5%) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.33 ــ 1.78) بانحرافات معيارية بلغت (.765 ــ .797)، وهي الفقرات ذوات الأرقام (1، 3، 4، 6، 9، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 31، 39). ولم تحصل أي فقرة من فقرات المقياس الأربعين على درجة دون المتوسطة.

كما يتضح من الجدول 6 أيضًا أن الفقرة (26) التي مفادها: "تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.657)، وكانت بدرجة عالية؛ إذ أجاب عنها ما نسبته (80.9%) من الطلبة بدرجة ثقافة عالية ولم تكن تلك الدرجة متدنية إلا لدى (11%) منهم فقط وكانت درجة الثقافة لدى (8.1%) منهم متوسطة.

وجاءت في المرتبة الثانية، كما يتضح من الجدول، الفقرتان (7، 40) اللتان مفادهما على التوالي: "السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية"، و"توفير مستوًى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل" بمتوسط حسابي (2.68) وانحرافين معياريين على التوالي

(.698، .639) وبدرجة عالية. أما الفقرة (3) التي مفادها: "التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل" فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.78) وانحراف معياري (.797) وكانت بدرجة متوسطة. وكذا الحال فيما يتعلق بالفقرتين (12، 16) اللتين مفادهما على التوالي: "حماية الطفل ممن يُعنفه بإبلاغ الشرطة عنه"، و"استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينةٍ مُنتِجةٍ للمجتمع"؛ فقد احتلتا مرتبة متأخرة (38) بمتوسط حسابي قدره (2.02) وانحراف معياري (.851) وكانتا بدرجة متوسطة.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، الذي مفاده: "هل تختلف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسيّة؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (817 طالبًا وطالبةً) عن فقرات الجزء الأول من أداة الدراسة (مقياس ثقافة حقوق الطفل) جميعها (40 فقرة). ويبين الجدول 7 هذه المتوسطات وانحرافاتها المعيارية حسب الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية.

الجدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الجزء الأول من أداة الدراسة حسب الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية

الإحصائي	الجنس		التخصص		مستوى السنة الدراسية			
	ذكور	إناث	معلم الصف	تربية الطفل	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
العدد	67	750	544	273	99	223	354	141
المتوسط	37.92	57.97	94.96	57.97	35.98	55.96	16.98	71.94
الانحراف	704.1	95.13	81.13	614.1	69.12	70.13	74.31	64.14

يتضح من الجدول 7 أن ثمة فروقًا ظاهرية قد تبدت بين متوسطات استجابات طلبة تربية الطفولة من أفراد عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة على اختلاف جنسهم (ذكر، أنثى)، وتخصصاتهم الأكاديمية (معلم الصف، تربية الطفل) ومستوى سنواتهم الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، التي يدرسون فيها. ويُلحَظ من النتائج المعروضة في الجدول ذاته أيضًا، أنّ الفروق البينية بين المتوسطات لا تبدو كبيرة داخل مستويات كل متغير.

وللبَتّ في دلالة الفروق الظاهرية التي تبدّت بين متوسطات طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك باستجاباتهم عن فقرات الجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل جميعها (40 فقرة)، وفيما إذا كانت ثمة اختلافات في تلك المتوسطات باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص الأكاديمي، ومستوى السنة الدراسية، ولما كان عدد هذه المتغيرات المستقلة (التصنيفية) ثلاثة متغيرات بمستويين لكل من المتغيرين الأول والثاني، وأربعة مستويات للمتغير الثالث (2×2×4)، وظّفت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) بالاستعانة بالرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، باعتباره الإجراء الإحصائي المناسب للإجابة عن سؤالها هذا في الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة باختلاف المتغيرات المستقلة للدراسة. وتظهر نتائج تحليل التباين الثلاثي كما هي معروضة في الجدول 8.

الجدول 8

تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات الجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل حسب الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية.
الجنس	1393.182	1	1393.182	7.118	.008*
التخصص	111.804	1	111.804	.571	.450
المستوى الدراسي	1262.886	3	420.962	2.151	.092
الخطأ	158735.525	811	195.728		
الكلي	161708.375	816			

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

وبمقارنة متوسطيّ استجابات الذكور والإناث عن فقرات الجزء الأول من مقياس ثقافة حقوق الطفل، يظهر من الجدول 7 أن متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة الذكور بلغ (92.37) بانحراف معياري (14.70)، في حين بلغ ذلك المتوسط لدى الإناث (97.57) بانحراف معياري (13.95). وبناء على نتائج تحليل التباين الثلاثي المعروضة في الجدول 8، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطيّ الطلبة من الذكور والإناث [ف (1، 811) = 0.008]، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطيّ الطلبة الذكور والإناث في ثقافة حقوق الطفل، وأنّ هذه الفروق كانت لصالح الإناث. وبالنتيجة، فإن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك تختلف باختلاف جنسهم.

ويظهر من الجدول 7 أن متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة المتخصصين بمعلم الصف يساوي (96.94) بانحراف معياري (13.81)، أما متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة المتخصصين بتربية الطفل فبلغ (97.57) بانحراف معياري (14.61). واستنادًا على نتائج تحليل التباين الثلاثي المعروضة في الجدول 8، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطيّ ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة المتخصصين في معلم الصف وتربية الطفل [ف (1، 792) = 0.450]، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). والنتيجة أن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لا تختلف باختلاف تخصصهم الأكاديمي، سواء أكانوا متخصصين في معلم الصف أم تربية الطفل، فهم يمتلكون الثقافة ذاتها، وما الفرق الظاهري الذي تبدى بين متوسطيهما إلا محض صدفة.

ويظهر من الجدول 7 أيضًا أن متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك الذين يدرسون بمستوى السنة الأولى بلغ (98.35) بانحراف معياري (12.69)، في حين بلغ متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة السنة الثانية (96.55) بانحراف معياري (13.70)، وكان المتوسط الحسابي لدى طلبة السنة الثالثة قد بلغ (98.16) بانحراف معياري (14.37) وبلغ لدى طلبة السنة الرابعة (94.71) بانحراف معياري (14.64). وبناء على نتائج تحليل التباين الثلاثي المعروضة في الجدول 8، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطات ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة حسب متغير مستوى السنة الدراسية [ف (3، 792) = 092.]. وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وبالنتيجة، فإن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لا تختلف باختلاف مستوى السنة الدراسية التي يمرون فيها، ولا يعزى الاختلاف بين متوسطات الطلبة الحسابية في ثقافة حقوق الطفل في سنيّ دراستهم المختلفة إلا للصدفة.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي مفاده: "ما درجة تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال والدِي الأطفال لثقافة حقوق الطفل؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك (817 طالبًا وطالبةً) لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل على كل فقرة من فقرات الجزء الثاني من مقياس ثقافة حقوق الطفل وعلى الفقرات جميعها. ويبين الجدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على فقرات المقياس حسب رتبها.

الجدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد عينة الدراسة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل على فقرات المقياس حسب رتبها

رتبة الفقرة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتثال
1	تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية.	26	2.63	.674	عالية
2	السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية.	29	2.44	.692	عالية
3	توفير مستوى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل.	7	2.43	.789	عالية
3	تنمية مهارات الطفل في التفكير العلمي.	10	2.43	.728	عالية
3	تعليم الطفل بمناخ من الحرية في بيئة آمنة.	33	2.43	.721	عالية
6	تربية الطفل على صون البيئة والحفاظ على مواردها.	27	2.40	.689	عالية
6	تغذية الطفل بطعام جيد النوعية حسب حاجته الفعلية.	37	2.40	.739	عالية
8	الحرص على إلحاق الطفل بالروضة قبل التعليم الأساسي.	23	2.39	.757	عالية
9	توفير وسائل تعليمية تيسر تعلم الطفل وتعززه.	15	2.36	.745	عالية
10	توجيه الطفل وإرشاده وفق حاجاته وقدراته وإمكاناته.	40	2.34	.711	عالية
11	حرمان الطفل من التعليم المدرسي لأسباب أسرية.	24	2.32	.713	متوسطة
12	تعزيز صداقة الطفل مع رفاق دراسته.	32	2.31	.710	متوسطة
13	تعليم الطفل بأساليب حديثة تواكب تغيرات العصر.	25	2.30	.701	متوسطة
14	اعتماد أم بديلة (الخادمة) في تربية الطفل.	19	2.29	.752	متوسطة
14	عدم تمييز الطفل بسبب النوع أو الدين أو العرق.	30	2.29	.718	متوسطة
16	تنمية مهارة الطفل على أداء أعمال خطرة.	17	2.27	.788	متوسطة
17	معاقبة الطفل بدنيًا في المدرسة حال إخفاقه بدروسه.	8	2.25	.795	متوسطة
17	مشاهدة بعض البرامج المرئية والمسموعة بصحبة الطفل.	35	2.25	.729	متوسطة
19	عرض الطفل على الطبيب بصورة دورية منتظمة.	34	2.24	.716	متوسطة
20	منح الطفل فرصة اختيار الألعاب التي يود شراءها.	22	2.22	.716	متوسطة
20	تخصيص الأهل ميزانية خاصة بالطفل تفي بحاجاته.	28	2.22	.701	متوسطة
22	دمج أموال الطفل اليتيم بأموال من يتولى إدارتها.	21	2.19	.718	متوسطة
23	حوار الطفل في أفكاره وآرائه إذا اختلف الكبار معه.	2	2.17	.708	متوسطة
24	استغلال وقت فراغ الطفل باللعب أو بالراحة والاستجمام.	6	2.16	.788	متوسطة
24	اصطحاب الأهل الطفل في الزيارات العائلية والاجتماعية.	36	2.16	.736	متوسطة
26	الحذر من استماع الطفل أو مشاهدته مشاجرات أسرته.	1	2.14	.756	متوسطة
27	تعديل سلوك الطفل بحرمانه من مصروفه اليومي.	5	2.12	.783	متوسطة
28	تعنيف الطفل إذا ارتكب خطأ بالغا.	11	2.11	.772	متوسطة
29	إشراكه في النزاعات المسلحة دفاعًا عن وطنه وأمته.	38	2.10	.778	متوسطة
30	تسهيل حصول الطفل على المعلومات من مصادر متنوعة.	20	2.06	.780	متوسطة
30	إهداء الأشياء التي يتلقاها الطفل في الأعياد للآخرين.	31	2.06	.700	متوسطة
32	معاقبة الطفل على أخطائه بحرمانه من اللعب فترة طويلة.	14	2.04	.760	متوسطة
32	عزل الطفل عن والديه المطلقين تجنبًا للخلافات بينهما.	18	2.04	.742	متوسطة
34	اعتبار تعنيف الطفل تأديبًا له لا إهانة لشخصه.	13	1.99	.777	متوسطة
35	ربط تلبية طلب الطفل بشراء لعبة ما بانخفاض سعرها.	16	1.98	.763	متوسطة
36	تأديب الطفل بتشديد عقوبته إن أخل بالقانون.	9	1.95	.748	متوسطة
37	تفضيل مصالح الطفل على مصالح الكبار دائمًا.	4	1.89	.731	متوسطة
38	حماية الطفل ممن يُعنفه بإبلاغ الشرطة عنه.	39	1.88	.689	متوسطة
39	استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينة مُنتجة للمجتمع.	12	1.82	.784	متوسطة
40	التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل.	3	1.72	.717	متوسطة
	الكلي (جميع الفقرات)		**2.19**	**.19**	**متوسطة**

يتضح من الجدول 9 أن تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال ولدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل على فقرات المقياس جميعها كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (2.19) وانحراف معياري (.19). ويتضح من الجدول ذاته، أن درجة التقدير كانت عالية على (10) فقرات من فقرات الجزء الثاني من المقياس وتشكل ما نسبته (25%) من فقراته، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.34-2.63) بانحرافات معيارية بلغت (.674-.711)، وهي الفقرات ذوات الأرقام (7، 10، 15، 23، 26، 27، 29، 33، 37، 40). وكان تقدير الطلبة لامتثال والدي الطفل لثقافة حقوق الطفل على (30) فقرة بدرجة متوسطة، وهي تشكل ما تبقى من فقرات الجزء الثاني من المقياس ونسبتها (75%) من المجموع الكلي للفقرات، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (1.72-2.32) بانحرافات معيارية بلغت (.713-.717)، وهي الفقرات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 28، 30، 31، 32، 34، 35، 36، 38، 39). ولعل تحقيق هذه الفقرات، التي تشكل نسبة كبيرة من فقرات الجزء الثاني من المقياس، على درجة متوسطة هو ما أسهم في أن حقق هذا الجزء من المقياس في جميع فقراته، على درجة تقدير متوسطة. ولم تحصل أي فقرة من الفقرات الأربعين على درجة تقدير دون المتوسطة.

كما يتضح من الجدول 9 أيضًا أن الفقرة (26) التي مفادها: "تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.674)، وكان تقديرهم لامتثال الوالدين عليها بدرجة عالية.

ويتضح من الجدول 9 ذاته أيضًا أن الفقرة (29) التي مفادها: "السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية"؛ قد جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف

معياري (.692) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة (3) التي مفادها: "التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل" فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.72) وانحراف معياري (.717) وكانت بدرجة تقدير متوسطة. وكذا الحال فيما يتعلق بالفقرة (12) التي مفادهما: "استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينة مُنتِجة للمجتمع"؛ فقد احتلت مرتبة متأخرة هي (39)، بمتوسط حسابي قدره (1.82) وانحراف معياري (.784) وبدرجة تقدير متوسطة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على بعض حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي، وتلك التي نصت عليها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، والكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك، وتقديرهم لامتثال والدي الأطفال لها. ولتحقيق غايتها اختيرت عينة من طلبة تربية الطفولة المتخصصين في معلم الصف وتربية الطفل من الجنسين الذكور والإناث، ومن طلبة السنوات الأربع: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، من كلية التربية في جامعة اليرموك، وهم الذين استجابوا عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل. وقد حُللت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وأفضت إلى بيانات تجيب عن أسئلتها. ويعرض هذا الفصل مناقشة تلك النتائج.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

كان السؤال الأول في هذه الدراسة هو: ما حقوق الطفل التي يقرها الفكر التربوي الإسلامي، وتلك التي تنطوي عليها اتفاقية حقوق الطفل الدولية 1989؟ وتمت الإجابة عنه باستنباط بعض حقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي استنادًا إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وما ورد في كتب الفكر التربوي الإسلامي وبعض البحوث

والدراسات المتعلقة في هذا المجال، واستنادًا إلى اتفاقية حقوق الطفل الدولية للعام 1989، وللحفاظ على التسلسل المنطقي للمناقشة؛ لعله من المجدي أن تتم الإجابة عن هذا السؤال وفق تسلسل الحقوق وفق الطريقة التي عُرضت فيها في معرض الإجابة عن السؤال في الفصل الرابع من هذه الدراسة. وقد أفضت الدراسة في معرض إجابتها عنه إلى حقوق كثيرة قبل الولادة وبعدها، اختير بعضها للعرض في هذه الدراسة. ومن جملة تلك الحقوق هو حق الطفل في **الاختيار المناسب لوالديّ الطفل**، وتبين من إجابة السؤال الأول أن الحقوق التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي للطفل لا حصر لها؛ وبالنسبة لحقوقه قبل الولادة، فقد مُنح الطفل حقه قبل تكونه؛ فقد وضع الفكر التربوي الإسلامي شروطًا يفضل توافرها في الزوج أو الزوجة قبل الشروع في الزواج أو التفكير فيه، وقد أهملت الاتفاقيات الدولية ذلك. ولتفسير هذه النتيجة وإلقاء المزيد من الضوء عليها؛ ترى الباحثة أن الإسلام دين لا ينتظر الخلل حتى يقع ليعالجه بل هو دين وقائي يحول دون وقوعه، فدرء المفاسد خير من جلب المنافع. وقد اتضح من هذه النتيجة القصور الكبير في هذا المجال في اتفاقية حقوق الطفل الدولية التي لم تشر البتة إلى مثل هذا الحق أو تتنبه إليه؛ ذلك أن العالم الغربي الذي يصنع مثل هذه الاتفاقيات لا يضيره أن تكون الأم على مواصفات معينة بالتالي فإنها تتجاهل حق الطفل في هذا المجال. ولمزيد من التوضيح والموضوعية، يمكن مقارنة كل ذلك مع الفكر التراثي الشائع في كثير من المجتمعات الإسلامية؛ إذ تجد طالب الزواج يضع معيار الجمال هو الوحيد الذي يحتكم إليه، ويبحث عن الفتاة الأكثر جمالاً متناسيًا تصرفاتها وحجم تدينها، وما إذا كانت ممن يوصفن بخضراء الدمن أم لا، أي حسناء في المنبت السوء. وبذا يكون الزوج قد وضع حدًا لنمو الطفل الآمن من الجوانب الروحية والجسدية قبل ولادته؛ إذ قلما تُختار المرأة، في يومنا هذا، اعتمادًا على دينها أو لأنها ودود، أو ولود. ولم يكن الجمال وحده معيار الاختيار حسب،

بل تُعد المرأة التي تجلب المال، وتخالط الرجال وتحاورهم دون استحياء، وترتدي اللباس الفاضح؛ قوية الشخصية لدى بعضهم، وهي الزوجة المثلى لكثير من الأزواج. وقد أكدت هذه النتيجة معظم الدراسات التي عرضتها هذه الدراسة وبحثت في حقوق الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، ومنها: (مأمون، 2013؛ أمين، 2012؛ بني عيسى، 2007؛ عبد الله، 2003؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002).

وبالنسبة للنتيجة التي أفضت إليها الدراسة فيما يتعلق **بحق الوجود لإضفاء** السعادة على الوالدين، فمن الواضح أن هذه النتيجة تتوافق مع النتيجة المتعلقة بحق الطفل على والديه في اختيار الصالح منهما، فكما أقر الفكر التربوي الإسلامي ذلك الحق للطفل قبل ولادته، أقر له أيضًا حق الوجود والحياة قبل أن يتكون بأن شجع الوالدين على الإنجاب، ووضع فيهما غريزة حب البقاء والديمومة، وليس أفضل من أن يجدوا في أولادهم امتداد لهم. وكان من الواضح أيضًا القصور الملحوظ في هذا الجانب في الاتفاقيات الدولية التي لم تشر إلى حق كهذا إطلاقًا، وقد يعود ذلك إلى أن بلدان عدة كالصين تحول دون إنجاب أكثر من طفل، أو إلى فهم الأمور في إطار الرهبنة والعزوف عن الزواج خوفًا من الفاقة والعوز التي حرمها المولى عز وجل، وجعل من الزواج سكن وسكينه واستقرار، ومن الأولاد زينة وهناء وسعادة. وفي الإطار المجتمعي، يشيع في الفكر التراثي لدى ثلة فكرة تأخير إنجاب الأولاد بعد الزواج بحجة الوضع المادي أو لأسباب متنوعة. وتبدي بعض الأمهات رغبة بعدم الإنجاب الفوري بعد الزواج اعتقادًا منهن أنه يؤدي إلى الترهل الجسدي والإسراع في الشيخوخة، فيرجئون إنجاب الأطفال سنوات طويلة. أما آخرون فيعزفون عن الزواج تمامًا، ويلهث بعضهم وراء إشباع نزواتهم بطرق غير شرعية، ويحرمون أنفسهم ممن وصفهم

المولى بأنهم زينة الحياة الدنيا. وقد التقت هذه الدراسة مع سابقاتها في التوصل إلى هذا الحق (أمين، 2014؛ جينادن، 2013؛ عبد الله، 2003؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002).

وفيما يتعلق بنتيجة **حق التكريم والنمو الآمن** للطفل التي توصلت إليها الدراسة التي أظهرت أن الفكر التربوي الإسلامي قد كرم الطفل قبل الولادة وأغفلتها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، فيمكن تفسيرها بالشمولية التي ينماز بها الفكر التربوي الإسلامي؛ ذلك أنه لا يعطي اهتماما للطفل في مرحلة دون غيرها، فهو دين كامل متكامل، خلافًا للاتفاقيات الدولية التي أتت على الطفل جنينًا دون تحديد نوع الرعاية التي تُعد حقًا من حقوقه قبل ولادته. لكن ما يندى له الجبين أن الملاحظ وجود حالات لا بأس بها من إجهاض الأجنة وكثيرًا ما تكون سريًا خوفًا من لوم أفراد المجتمع الذين يعارضون ذلك، أو إيقاع العقوبة على الطبيب الذي يلجأ لمثل هذه الممارسات. وهناك حالات أخرى ترجئ الحمل، كما تمت الإشارة إليه سابقًا، بحجة تأسيس الذات أو تقوية الأسرة ماديًا، خلافًا للفطرة التي فطر الله عليها عباده؛ فكثيرًا ما يستخدم الأزواج الجدد موانع الحمل بأشكالها المختلفة للأسباب التي نوقشت قبلاً. كما أن بعض النساء لا يأبهن بالرعاية الصحية أثناء الحمل. والأسوأ من ذلك أن الأجنة يُقتلون مع أمهاتهم فيما يسمى بحالات الدفاع عن الشرف التي باتت معضلة اجتماعية تحتاج إلى حلول. وكثيرًا ما يُسمع عن إلقاء المواليد غير الشرعيين في أماكن غير آمنة تُفقدهم حياتهم أو يصبحوا معها لقطاء يكون مصيرهم إلى المجهول. وقد التقت الدراسة في نتيجتها هذه مع دراسات سابقة، منها: (الخضر ورفاقه، 2013؛ مأمون، 2013؛ بني عيسى، 2007).

أما **بالنسبة للحق المالي للطفل** قبل الولادة، فقد أظهرت نتيجة إجابة السؤال الأول، أن الفكر التربوي الإسلامي قد أعطى عناية خاصة وفائقة بحق الطفل المالي وهو ما يزال جنينًا في بطن أمه، في الوقت الذي غفلت عنه تمامًا الاتفاقية الدولية. ولتفسير هذه النتيجة يمكن

القول، بأنه لا يُظن أن فكرًا غير الإسلامي قد أعطى للطفل حقوقًا ماليةً وهو في بدء تكونه جنينًا في بطن أمه، ويؤكد ذلك ما قيل في معرض تفسير النتيجة السابقة عن شمولية الإسلام عقيدةً ونظامًا وتشريعًا ومنهج حياة. وأما في بعض المجتمعات الإسلامية؛ فلا يهتم بعضهم في تأجيل توزيع التركة أو تنفيذ الوصية لصالح المولود المنتظر، ولا ينظر آخرون في حقوقه بالوقف أبدًا، وكثيرًا ما يستحوذ بعضهم على حق الجنين في الميراث، طمعًا بدنيا يصيبها أو مال ينفقه في ملاذ الحياة. ويمارس كثير من الناس ذلك حتى بعد ولادة الطفل وبخاصة اليتيم الذي تُنتهك حقوقه المادية أحيانًا بحجة الولاية على أمواله وتشغيلها في التجارة، فيدمجون أموالهم بأموال اليتيم محللين ما حرم الله، وأحيانًا يتاجرون بها فيما هو غير جائز شرعًا ولا يحرصون عليها حرصهم على أموالهم. وقد التقت الدراسة في هذه النتيجة مع دراسات كثيرة (أمين، 2014؛ الأرناؤوط، 2013؛ جيناد، 2013؛ مأمون، 2013؛ عبد الله، 2003؛؛ بني يونس، 2002).

ويمكن تفسير النتيجة التي أفضت إليها الدراسة في بعض حقوق الطفل بعد الولادة، كإعطاء الطفل **حقه في الحياة والنمو والرعاية والحماية** إلى الاهتمام البالغ الذي أولاه الفكر التربوي الإسلامي للطفل، وعدم الانتقاص من حقوقه التي تساعده على العيش في المجتمع كونه نفسًا بشرية تحتاج إلى الرعاية حتى يشتد عودها. لذلك حث على منحه هذه الحقوق وأكد عليها وألزم الوالدين بها. كذلك فإن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل **توافقت في ذلك مع الحقوق** التي كفلها الإسلام للطفل في الحياة والنمو والرعاية والنفقة، ولكن دون تفصيلات أو آليات محددة، ويبدو أن بلدان العالم جميعها قد تنبهت إلى أن الطفل لن يتكيف مع مجتمعه أو يعيش حياة سوية ما لم يحصل على مثل هذه الحقوق فأفرد لها بنودًا خاصة في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. ويُلحظ أن الاتفاقية لم تُعطِ أي إشارة لحق الطفل اليتيم في الولاية على

نفسه وماله، خلافًا للفكر التربوي الإسلامي الذي أعطى ذلك جل الاهتمام والعناية وأفرد لها آيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية شريفة تحث على رعاية اليتيم ولا تسمح بقهره أو الاقتراب من أمواله بغير وجه حق، وأكد على إدارتها وتنميتها حتى بلوغ سن الرشد، وهو ما أهملته الاتفاقية الدوليّة ولم تُشر إليه في أي من بنودها. ولإجراء مقاربة مع ما يشيع من فكر لدى بعض أفراد المجتمع؛ لا ينكر أن الطفل يلقى حقه في الحياة في معظم الأحيان؛ إذ قلما تجد أمًا تتنكر لطفل شرعي أو تُساعد على قتله ولا أبًا يفعل ذلك، كما أن قصة وأد البنات حديثات الولادة قد انتهت إلى الدرجة التي لم يعد المجتمع يسمع بها أو يرى آثارها، إلا أنه يُسمع عن حالات قتل للأطفال غير الشرعيين التي انتشرت في الآونة الأخيرة، أو على أفضل حال، كما أشير سابقًا، يوضع الطفل في مكان عام حتى يعثر عليه أحد، الأمر الذي يودي بحياته أحيانًا. وكذا الأمر في حالات الحروب والنزاعات المسلحة، التي تُشرد آلاف الأطفال أحيانًا، والشاهد على ذلك الأعداد الكبيرة من الأطفال الذين تشردوا بعد ما سُمي بـ "ثورات الربيع العربي" بغض النظر عن أحقية طرف فيها على غيره. إذ نجم عنها قتل أعداد كبيرة من الأطفال، ولجوء بعضهم إلى دول غير دولهم يعانون الجوع والفاقة، والأمراض النفسية، والجهل، ويمارسون العمل في سن مبكر، ويتم استغلالهم في صور مختلفة، وتُهددهم مخاطر شتى لا يمكن التنبؤ بها.

يضاف إلى ذلك كله، أن كثيرًا من الأمهات يعزفن عن إرضاع أطفالهن إما بسبب ظروف عملهن أو اعتقادًا خاطئًا منهن بأن أثرًا غير محمود لذلك على جسد الأم المُرضع، لكن الطب قد أثبت أن العكس هو الصحيح، ناهيك عمّا يمكن أن يحصل عند ضم الأمُ الطفلَ إليها حيث تشكل له مصدرًا مهمًا للطاقة التي يحتاجها وتزوده بقدرة على النمو السوي من ثم التكيف مع عناصر البيئة المختلفة من حوله.

وعلى الرغم من أن الفكر التربوي الإسلامي حث الأسرة المسلمة على **الاهتمام بأطفالها ورعايتهم**، وعده واجب ديني ملزم للآباء وللأمهات وللكبار من أفراد الأسرة؛ لا تؤدي بعض الأسر واجبها على أتم وجه ولا تعير الأطفال أي اهتمام؛ فترى الأب مثلاً، وخلافًا لما حث عليه الإسلام، الذي يؤكد أن كل راع مسؤول عن رعيته؛ يترك أسرته فترات طويلة من النهار والليل ولا يعطي وقتًا كافيًا لرعاية أطفاله، كما تعتمد الكثير من الأسر على الأم البديلة سواء أكان فيما يسمى بدور الحضانة أم بوضع "خادمة" في البيت تنوب عن الأم في كل الأعمال بما فيها تربية الأولاد ورعايتهم. وهناك أسر تستخدم عدة أنماط وأشكال من العقاب حال ارتكاب الطفل أي خطأ؛ إذ يلجأ بعض الآباء أو الأمهات إلى العقاب البدني المبرح الذي لا يخلو من إهانة إلى الذات والجسد في آن، مخالفين في ذلك تعاليم الإسلام في احترام كرامة الإنسان وتعظيم قدره، وقد اكتظت مراكز حماية الأسرة والمحاكم في كثير من البلدان بالمعنفين أسريًا، الذين تلقوا أشرس أنواع العقاب والذل والإهانة. أضف إلى ذلك كله أن بعض الآباء والأمهات لا ينفقون على أبنائهم ما يتوجب عليهم من نفقة طمعًا في المال، ومنهم من يجعلهم ينخرطون في المهن المختلفة في سن مبكرة أو يساعدون على تسربهم من المدرسة، على الرغم من أن الإسلام قد حثهم على الإنفاق على أبنائهم ولم يجعله إسرافًا بل واجبًا من واجبات الوالدين. والأسوأ من ذلك أن كثيرًا من الذين يتولون أمر أموال اليتيم لا يفونه حقه، لا بل يخلطون تجارتهم بأمواله رغم التحذير الشديد من المولى عزّ وجل لمثل هذه الممارسات. وقد التقت الدراسة في هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة (الأرناؤوط، 2013؛ عبد الله، 2003؛؛ بني يونس، 2002).

ويمكن تفسير نتيجة ما أقره الفكر التربوي الإسلامي من **حق الطفل في النسب والتسمية**، بما يسعى إليه هذا الفكر من الحفاظ على الأسرة بوصفها النواة الرئيسة للمجتمع،

بالتالي الحفاظ على المجتمع من التفكك الأسري واختلاط الأنساب الذي لا يمكن ضبطه فيما لو تركت الأمور دون تقييد، ولذلك كان حقًا للطفل أن يرعاه والديه الشرعيين لا غيرهما. والتقت الدراسة في هذه النتيجة مع ما أفضت إليه دراسات سابقة كثيرة (أمين، 2014؛ الأرناؤوط، 2013؛ مأمون، 2013؛ عبد الله، 2003؛ بني يونس، 2002؛ خليل، 2002).

وقد توافقت الاتفاقية الدولية، كما أشارت النتيجة في المادة (20) منها، مع ما أقره الفكر التربوي الإسلامي من كفالة للطفل مجهول الوالدين لا بل أقرت أن يكون ذلك في إطار الشريعة الإسلامية، ويعد ذلك اعترافًا صريحًا للمجتمع الدولي بتعاليم الإسلام، لكن الاتفاقية ناقضت ذاتها في المادة (20) نفسها بعد إشارتها للكفالة في الإسلام بالقول "أو التبني" وهو ما يُحرِّمه الإسلام تحريمًا تامًا كما أشارت الآيات القرآنية الكريمة المعروضة قبلاً في إجابة سؤال الدراسة الأول. فالاتفاقية لم تلزم الأعضاء الموقعين عليها بحضانة الطفل المحروم عبر التبني بل ضمنت "حق الطفل بالتبني" إن كانت قوانين الدولة تجيز ذلك. وقد فصلت الاتفاقية شروط التبني في المادة (21) منها وأكدت أنه يجب أن يتم بوساطة سلطات مختصة لضمان مصالح الطفل الفُضلى، ولم تُجز المادة ذاتها أي نوع من الاستغلال في حال تبني الطفل، وبخاصة في بلد آخر غير الذي وُلد فيه ويحمل جنسيته.

وفيما يشيع من فكر في المجتمع الإسلامي؛ قلما تجد طفلاً لا يُنسب لوالديه، ويكاد يكون التبني معدومًا في الفكر التراثي وبخاصة أنه غير مسموح في معظم البلدان العربية والإسلامية لأنه محرم إسلاميًا، لكن حالات شاذة تلجأ إليه وبخاصة في حال الوالدين غير المنجبين؛ فيتم تبني أحد الأطفال من أبناء الأقارب برضاء والديه لكنه يبقى حاملاً لاسميهما ونسبهما، وهي حالات نادرة جدًا، ودوافعها ــ برغم سلبياتها ــ إنسانية تنطلق من أواصر المحبة والعاطفة وصلة الرحم أحيانًا. إلا أن المعضلة تأتي حال إنجاب الأطفال غير

الشرعيين، الذين يرفضهم المجتمع خوفًا من الفضيحة لمرتكب الإثم، فيصار، كما تمت الإشارة سابقًا، إلى وضع الطفل في مكان ما ويكون مصيره مجهولاً، وقد تتبناه الجهات المسؤولة أو غيرها، ويُعطى اسمًا ولقبًا حفاظًا على هويته المستقبلية ويعيش في دور للرعاية حتى يصل سن البلوغ، إلا أن تلك الدُور كثيرًا ما تفرط بهؤلاء الأطفال حتى الأيتام منهم، فلا يلقون العناية اللازمة، فيخرجوا إلى الحياة عالة على مجتمعهم لا لسوء فيهم بل لضعف البرامج التي قدمت إليهم، ونقص الرعاية الوالدية، والافتقار للدفء والحنان والحب.

أما فيما يتعلق **بحق الطفل في التعليم**، فحقيقة الأمر أن ما أفضت إليه إجابة السؤال الأول فيما يتعلق بهذا الحق، قد لا يحتاج إلى تفسير، كون التعليم قد أمسى مطلبًا ضروريًا للجوانب التي أكدتها حقوق الطفل في الحياة والنمو والحماية والمشاركة، ولم يعد للأمي مكانة في المجتمع وبخاصة مع ثورة الاتصالات والمعلومات واقتصاد المعرفة التي غدت الأمم تتنافس في إنتاجها للمعرفة وإلا فتصبح أمة متخلفة لا تواكب عصر التطور العلمي والتقني والتكنولوجي. وعليه، لا بد من التأكيد في معرض تفسير هذه النتيجة أن تعليم الطفل مهم في حياته ومستقبله ويُعد حقًا من حقوقه، وواجبًا من واجبات من يرعاه، فلا يجوز لمن يرعى الطفل وبخاصة والده أن يحرمه التعليم لغايات العوز أو الحاجة والفاقة أو العمل أو غيرها من الأسباب، لأن بقاء الطفل أميًا يجعل منه عالة على مجتمعه، كما أن حرمانه من التعليم هو حرمانه من النمو المعرفي والوجداني والمهاري، فيغدو خاليًا من سلاح المعرفة وغير قادر على التكيف مع مجتمعه، ذلك أن سلوكه ظل حبيس تصرفات ضيقة تضيق مع ضيق أفقه، وضعف اطلاعه، وسطحية ثقافته. والتقى غير باحث مع نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بحق الطفل في التعليم (مأمون، 2013؛ بني عيسى، 2007؛ خصاونة والخوالدة، 2006؛ عبد الله، 2003؛ خليل، 2002).

وبالرغم من أن معظم البلدان العربية والإسلامية قد جعلت التعليم إلزاميًا في المرحلة الابتدائية (الصف الأول – الصف السادس) إلا أن بعض الآباء والأمهات لا يأبهون لذلك، وتشيع لديهم أفكار غير سليمة في إخراج أبنائهم من المدرسة ليشاركوهم في أعمالهم ويرثوها، وبذلك لا يأخذ الطفل القسط اللازم من التعليم، وفي كثير من الأحيان لا يتمكن من القراءة والكتابة؛ إذ تشكل عمالة الأطفال نقيضًا لاستمرارية التعليم وديمومته. وفي البلدان العربية الإسلامية التي ما زالت تعاني الثورات المسلحة تشرد آلاف الأطفال وتعطلت دراسة العديد منهم وقد وصلت أعدادهم إلى الملايين. ولعل من معضلات الفكر التراثي أيضًا ما يشيع لدى بعض الأفراد من أن الأطفال لا يتعلمون إلا بالعقاب، فتنتشر في كثير من المدارس سبل العنف المختلفة ووسائل العقاب البدني المؤذية لكرامة الطفل. أضف إلى ذلك أن الكتب المدرسية مكتظة بالمعلومات ويعاني الأطفال من حجومها الضخمة التي يضطرون إلى حملها على أكتافهم. ولعل إهمال بعض المدارس وعدم تجهيزها بالتقنيات الحديثة وبنتاجات التكنولوجيا وثورة المعلومات والاتصالات، ما يجعلها من الجهات التي تحرم الطفل حقوقه.

وفي قراءة موضوعية لما أفضت إليه نتيجة إجابة السؤال الأول بحق الطفل في التعليم، لا بد من الاعتراف بأن الاتفاقية الدولية كانت وافية في هذا المجال فأعطت تفاصيل لما يجب أن يكون عليه التعليم حقًا، وللأساليب التي يجب أن يتم اتباعها في تربية الأطفال في المدارس أو رياض الأطفال في سن معين. كما أكدت على كرامة الطفل عندما يكون تلميذًا وحاجته إلى التعلم وضرورته وإلزاميَّته.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

كان السؤال الثاني في الدراسة الحالية هو: ما درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك؟ وتمت الإجابة عنه باستخدام الإحصاء الوصفي؛ إذ استُخرجت

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس ثقافة حقوق الطفل بفقراته جميعها، ولكل فقرة من فقراته على حدة، وذلك لتحديد درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة.

أظهرت نتائج إجابة السؤال الثاني المعروضة في الجدول 2 أن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل (2.43) بانحراف معياري (.23). ويتضح من هذه النتيجة أن إجابات الطلبة عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل كانت متجانسة. وقد تُرد هذه النتيجة إلى أن الطلبة جميعهم ينتمون لمجتمع واحد، فيه يمارس الأفراد العادات والتقاليد وأنماط السلوك ذاتها، ولديهم القيم المتشابهة نفسها. أضف إلى ذلك أن الطلبة كانوا قد درسوا جميعًا في المدرسة ما ينيف عن (12) سنة دراسية، تلقوا فيها المنهاج ذاته، وتعرضوا لخبرات تربوية متماثلة، وخبروا ما في الكتب الدراسية من مفاهيم ومواضيع ومبادئ بعضها له علاقة بحقوق الطفل بشكل أو بآخر؛ الأمر الذي أثر في تجانس إجاباتهم ورفع من مستوى ثقافة الحقوق لديهم. ولا تُنسى ثورة المعلومات والاتصالات التي يعيشها هؤلاء الطلبة التي أسهمت في تلقي الثقافة ذاتها إلى درجة كبيرة، وقد تكون ذات تأثير في نتيجة هذا السؤال. وقد شكل طلبة السنتين الثالثة والرابعة وعددهم (495) طالبًا وطالبةً ما نسبته (60.6%) من أفراد عينة الدراسة، وهم لا شك يؤثرون في هذه النتيجة لأنهم يشكلون الغالبية العظمى من أفرادها، وهم جميعًا قطعوا ما يربو ثلاثة أرباع خططهم الدراسية، وتشكلت لديهم حصيلة تربوية واحدة كونوا من خلالها مفاهيم جيدة تتعلق بحقوق الطفل، ويدرسون ذات المواد المقررة المتضمنة حقوق الطفل، ومادة دراسية متخصصة فيها؛ الأمر الذي أثر في تجانس إجاباتهم عن فقرات المقياس، ورفع المتوسط الحسابي لديهم.

ومما يعزز أثر تجانس العينة أيضًا، ما يظهره الجدول 3 من أن الغالبية العظمى من أفرادها كانت إناثًا؛ إذ بلغ عددهن (750) طالبةً شكّلن ما نسبته (91.8%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، وهُن اللواتي شبههن الرسول صلى الله عليه وسلم بالقوارير، فقد يَكُنّ أرهف حسًا وأرق قلبًا من غيرهن، وربما أكثر عطفًا وحنانًا على الأطفال من أي فئة أخرى، بالتالي ميلهن إلى ضمان حقوق الطفل أكثر من الطلبة من الجنس الآخر، فتبدت لديهم ثقافة الحقوق ومارسنها بوصفها عادات وتقاليدَ وقيمًا، وامتلكن عقائد تتوافق مع ما كفله الإسلام من حقوق للطفل وما أقرته المواثيق الدولية أيضًا. وكان لذلك كله أثر جلي في النتيجة التي أفضت إليها هذه الدراسة، وحصول أفرادها على درجة عالية في ثقافة حقوق الطفل لديهم. ومع الاختلاف في طبيعة العينة وخصائصها، يمكن القول أن هذه النتيجة لم تتفق مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي عُرضت في هذه الدراسة (Dep and Mathews, 2012؛ محمد وإبراهيم، 2011؛ الدويكات، 2009؛ عبد الكريم، 2009؛ المعدول، 2006؛ Kepenekci, 2005؛ Ameh, 1996)، وإن جازت مقارنة نتيجة هذه الدراسة بأخرى تختلف في الموضوع والعينة والمكان، فيمكن القول أن هذه النتيجة تتفق مع ما تمخضت عنه دراسات أخرى (بني أحمد، 2006)، إن جازت المقارنة معها لاختلاف الأهداف والعينة.

ويمكن تفسير كون درجة ثقافة حقوق الطفل كانت عالية على (27) فقرة تشكل ما نسبته (67.5%) من فقرات المقياس، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.70 ــ 2.35) بانحرافات معيارية بلغت (.657 ــ .814) بما تم رده إلى ما شكلته المساقات التي درسها الطلبة في الجامعة لديهم من ثقافة تؤكد على احترام الطفل، وعلى تهيئة بيئة جيدة لنموه، ولا تشجع اللجوء إلى العقاب وبخاصة البدني منه وقت التدريس، وإلى ما درسه الطلبة من أساليب في التعامل مع الأطفال وإرشادهم وتعديل سلوكهم والتعامل مع مشكلاتهم. وإن كان الحديث

هنا حديثًا تربويًا لا سياسيًا، لكن ما لا يجب أن يغفل عنه أحد، وربما يكون مؤثرًا في هذه النتيجة التي أفضت إليها الدراسة، هو المناخ العام الذي يعيشه الأردنيون الذي يتسم بالهدوء والأمان وحرية التعبير عن الرأي، فربما تكون هذه القيم قد سادت لدى الطلبة وأثرت في سلوكهم وشكلت لديهم ثقافة خاصة في حقوق الطفل، كانت على درجة عالية على معظم فقرات المقياس. أما كون درجة ثقافة حقوق الطفل على (13) فقرة كانت متوسطة وشكلت ما نسبته (32.5%) من فقرات المقياس، وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.33 ــ 1.78) بانحرافات معيارية بلغت (765. ــ 797.)، فإنها يمكن أن ترد إلى بعض ما يترسب في أنفس الطلبة من عادات وتقاليد وعقائد ما زالت تسود بعض فئات المجتمع ولا تتوافق مع ثقافة حقوق الطفل، وكان الطلبة قد عهدوها في منازلهم وبيوتهم أو شهدوها في مدارسهم؛ فلا ينكر أن بعض فئات المجتمع ما زالت تمارس بعض العادات ولديها بعض القيم والتقاليد والعقائد المنافية تمامًا لثقافة حقوق الطفل، كما أشير في معرض إجابة السؤال الأول.

وعلى أي حال، فالنتيجة ليست ثقافة متدنية بل متوسطة وقابلة للتغيير والتعديل فيما لو تلقى الطلبة ثقافة أفضل منها سواء أكان على صعيد المساقات الدراسية التي يدرسونها في الجامعة أم على صعيد ما يلحظون من ممارسات لدى المربين ومن يتعاملون مع الأطفال ويقومون على تربيتهم. وأما كون جميع فقرات المقياس قد حصلت على درجة فوق المتوسطة، ولم تحصل أي فقرة من فقراته على درجة ثقافة متدنية أو دون المتوسطة، فهو يعزز ما ذهبت إليه الباحثة في محاولتها تفسير نتائج هذا السؤال في الأسطر السابقة. وهي نتيجة تأمل، اعتمادًا على درجة صدق المقياس، أن تكون حقًا صادقة لأنها تعطي مؤشرات على أن طلبة تربية الطفولة سوف يكونوا ممن يعطي الطفل حقه في الحياة والحماية والنمو، وأنهم سيُنشِئون الأطفال على قيم الحرية والكرامة والعدالة والحياة الفضلى.

أما مجيء الفقرة (26) التي مفادها: "تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.657)، وبدرجة ثقافة عالية؛ فيمكن تفسيره في أن الغالبية العظمى من الطلبة الذين حصلوا عليها على درجة عالية ونسبتهم (80.9%) من أفراد عينة الدراسة يعتقدون بضرورة العناية والرعاية الصحية للأطفال، ويلمسون ذلك من خلال التقدم الطبي في الأردن الذي غدا مِحَجًا للسياحة الطبية من مختلف الأقطار العربية وبخاصة الخليجية منها. إن هذا التطور والتقدم الصحي شكل لدى الطلبة قناعات بضرورة أن يعرض الطفل على الأطباء المختصين دوريًا ولا بد من أخذ المطاعيم المستحقة للطفل وفق جداول دقيقة ومنظمة على أيدي أطباء أو خبراء في الطب في المراكز المختلفة التي تنتشر في أنحاء الأردن جميعه. أما كون درجة الثقافة على هذه الفقرة كانت متدنية لدى (11%) من طلبة تربية الطفولة فقط وكانت درجة الثقافة لدى (8.1%) منهم متوسطة. فيمكن ردها أيضًا إلى ما خبره الطلبة وبخاصة الطالبات من حملات صحية في مجال الأمومة والطفولة؛ إذ تنتشر مراكز الأمومة الطفولة في معظم الأماكن في الأردن، التي تُعنى بالطفل وتضع برامج تطعيم وفق خطط واضحة له؛ فأكد الطلبة على ضرورة تطعيم الطفل في الأوقات المناسبة لما لديهم من أفكار مفادها: أن التطعيم يقي الطفل من الأمراض السارية. وتختلف هذه النتيجة عما أفضت إليه بعض الدراسات (جادو، 2002؛ صابر، 2012).

وكون أن الفقرة (7) التي مفادها: "السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية" كانت سلبية الصوغ، وحصلت على المرتبة الثانية في ثقافة حقوق الطفل بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (.698) وبدرجة عالية، فقد تم عكس إجابات الطلبة عنها؛ إذ أعطيت الموافقة الأعلى عليها، التي تشير إلى تدني ثقافة الحقوق لدى الطلبة، الدرجة (1)،

أما الموافقة الدنيا التي تشير إلى ارتفاع درجة ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة فأُعطيت (3) درجات. ويمكن رد نتيجة الفقرة إلى انتشار ثقافة كفالة الفقير في المجتمع الأردني في الآونة الأخيرة، وإلى الحملات التوعويّة التي تطلقها المؤسسات الحكومية وغير الحكومية بين فينة وأخرى وتدعو إلى مساعدة الفقراء، ونبذ التسول الذي بدأ يهدد الشكل الراقي الذي يتوجب أن يظهر عليه المجتمع الأردني، وما لديه من قيم للتكافل وللتضامن، والذي يتطلع إلى الحياة الفضلى لجميع أفراده وطبقاته أطفالاً أكانوا أم شبابًا أو شيوخًا. كما قد يكون في انتشار لجان الأحياء التي تجمع تبرعات دورية للفقراء وتنشط كثيرًا في شهر رمضان المبارك من كل عام، ما شكل ثقافة لدى طلبة تربية الطفولة تعطي للطفل الفقير حق العيش الكريم ولا تبيح له التسول الذي يمتهن كرامته ويضعف إنسانيته، ويحرمه طفولته. لذلك رفض غالبية الطلبة (81.4%) فكرة التسول. وأما فيما يتعلق بالفقرة (40) التي مفادها: "توفير مستوًى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل" التي بلغ متوسطها الحسابي (2.68) وانحرافها المعياري (.639) وكانت درجة الموافقة عليها عالية؛ فيمكن تفسير مشاطرتها الفقرة (7) في المرتبة الثانية لدى طلبة تربية الطفولة؛ بما لدى هؤلاء الطلبة من قناعة راسخة من أن توفير مستوى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل أمر مهم جدًا لتكيفه مع البيئة ولتعلمه ولنموه نموًا سليمًا، لذلك كانت موافقة ما نسبته (47.7%) من الطلبة على مضمونها بدرجة عالية. وحقيقة الأمر أن طلبة تربية الطفل يدرسون في الجامعة مساقات متنوعة لها علاقة بالطفولة وباحترامها ومنح الأطفال فرص التعلم والعيش السوي في بيئة آمنة وحماية تامة، وما من شك أن تلك المساقات قد أثرت في أفكارهم ومعتقداتهم وعاداتهم وما يحملون من قيم وثقافة تتعلق بالأطفال وبحقوقهم.

ويبدو منطقيًا أن جاءت الفقرة (3) التي مفادها: "التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.78) وانحراف معياري (.797) وبدرجة متوسطة، كان منطقيًا ومنسجمًا لا بل مُعززًا لما تمت مناقشته في معرض تفسير نتيجة الفقرة (26) أعلاه، التي احتلت المرتبة الأولى بدرجة ثقافة عالية وكان مفادها: "تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية" وكانت نسبة من وافق عليها بدرجة عالية (80.9%) من الطلبة، وتم تفسيرها بالوعي الصحي لدى الطلبة وبالثقافة التي تشكلت لديهم التي تؤكد على ضرورة إعطاء الأطفال حقوقهم الصحية، ولعل منطقية النتيجة هي في أن الفقرة (3) ذات مضمون متضاد مع مضمون الفقرة (26) فمن الطبيعي أن تتبدى لدى الطلبة ثقافة صحية فيما يتعلق بتطعيم الأطفال ضد الأمراض السارية وفي الوقت ذاته لا تتبدى لديهم الثقافة الصحية المتوارثة لعلاج الأطفال التي كثيرًا ما أتت على أرواح بعض الأطفال، ولذلك جاءت الموافقة على مضمون هذه الفقرة بدرجة متوسطة.

ويمكن رد هذه النتيجة أيضًا، إلى أن بعض الطلبة فقط هم من أسهموا بها، وهم أولئك الذين يؤمنون إلى حد ما بالثقافة الصحية الدراجة في مجتمعهم، لكن الباقين يرون أن الثقافة الدراجة قلما تنسجم مع حقوق الطفل الصحية، فلا يُعقل أن يُعالج الطفل وفق وصفات كبار السن أو العطارين أو العارفين المتوارثة التي ما زالت تسود لدى فئة من أفراد المجتمع، بالرغم من أنها كثيرًا ما قادت إلى مشكلات صحية لا حصر لها، وبالتحديد فيما يتعلق بالعادات الصحية المتعلقة بالطفل في الأسرة، وأثبت الطب الحديث أضرار كثير منها؛ فلا تُنسى، على سبيل المثال، الإعاقة الحركية التي نجمت عن تقميط الطفل الذي يعاني من خلع الولادة، ولا حالات العمى التي سببها استخدام الكحل العربي وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى (صابر، 2012؛ جادو، 2002).

وبالنسبة للفقرة (12) التي مفادها: "حماية الطفل ممن يُعنفه بإبلاغ الشرطة عنه"، واحتلت المرتبة (38) بمتوسط حسابي قدره (2.02) وانحراف معياري (.851) وكانت درجة الموافقة عليها متوسطة، ولم يوافق على مضمونها بدرجة عالية إلا نسبة قاربت من ربع أفراد عينة الدراسة، وبلغت (23.4%). ويمكن تفسير ارتفاع نسبة من وافق على مضمونها بدرجة متدنية التي بلغت (41.2%) من الطلبة الذين أبدوا عدم رغبتهم في إبلاغ الشرطة عمّن يعنف الطفل؛ إلى أن كثيرًا منهم لا يرغبون الدخول في قضايا قانونية الشرطة طرفًا فيها، خوفًا من المساءلة القانونية والشهادة التي يتحملون وزرها أحيانًا، أو يضطرون لأدائها في المحاكم؛ الأمر الذي يجعلهم يعزفون عن ذلك. ولإلقاء المزيد من الضوء على هذه النتيجة، تجدر الإشارة إلى أن نسبة تجاوزت ثلث الطلبة قد تمتعوا بثقافة جيدة بحقوق الطفل وتبدت لديهم ثقافة حقوق الطفل المتضمنة في الفقرة بدرجة متوسطة وكانت نسبتهم (35.4%) من أفراد العينة، ولو ضُمت هذه النسبة إلى الطلبة الذين وافقوا على مضمونها لتجاوز عدد الطلبة نصف أفراد عينة الدراسة.

وأما كون أكثر من ثلث أفراد عينة الدراسة (37.3%) قد وافقوا على مضمون الفقرة (16) التي مفادها: "استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينةٍ مُنتِجةٍ للمجتمع" وشاطرت الفقرة (12) بالترتيب (38) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المتوسطة؛ فيمكن أن يرد إلى أن بعض طلبة تربية الطفولة يجد أن العمل حق من حقوق الطفل، وربما ذهب تفكيرهم إلى معيشته وإدارة شؤون نفسه بنفسه بالرغم أن أحد حقوق الطفل هو ألاّ يُستغل وألاّ يعمل في الحرف المنتجة حتى يشتد عوده. ومع ذلك فقد تبدت لدى العديد من الطلبة ثقافة حقوق الطفل بعدم الموافقة على عمله في الحرف المنتجة في المجتمع، وكانوا مع حق الطفل في أن يعيش طفولته قبل الانخراط بسوق العمل. ومما يدعم هذا التفسير هو أن

هؤلاء الطلبة قد شكلوا ما نسبته (35.1%) من عينة الدراسة، وكانت ما نسبته (27.5%) من الطلبة قد أبدوا درجة متوسطة من الموافقة على هذه الفقرة، وربما يعود ذلك لحيرتهم في حاجة الطفل للعمل من أجل العيش والسماح له بذلك، أو معاناته ضنك العيش وعدم السماح له بذلك فجاءت موافقتهم على مضمون الفقرة متوسطة.

وتنسجم هذه النتيجة مع بيانات اليونيسيف (2011) المتعلقة بعمالة الأطفال، التي تشير إلى أن (16%) من الأطفال في الفئة العمرية (5-14 عامًا) ينخرطون في عمالة الأطفال، لكنها تؤكد أيضًا أن انتشار عمالة الأطفال في العالم قد تراجع في السنوات الأخيرة، إلا أن تلك العمالة ما زالت تشكل ضررًا للنمو البدني والعقلي للأطفال اليافعين، وتؤثر في تعليمهم. وتعمل منظمة اليونيسيف على خارطة طريق تقضي من خلالها على عمالة الأطفال مع حلول العام 2016؛ إذ تدعو من خلالها إلى استجابة متكاملة لعمالة الأطفال، وتدعم المجتمعات المحلية في تغيير قبول عمالة الأطفال ثقافيًا.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

كان السؤال الثالث في الدراسة الحالية، هو: هل تختلف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية؟ وتمت الإجابة عنه باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة تربية الطفولة من أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل، واستخدام تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة وفق متغيرات الدراسة الثلاثة، والتحقق فيما إذا كانت درجة ثقافة الحقوق تختلف لديهم باختلاف تلك المتغيرات.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي للبيانات المتحصل عليها من عينة الدراسة المعروضة في الجدول 8، أن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة لا تختلف باختلاف متغيرات الدراسة، باستثناء متغير الجنس. ولمناقشة هذه النتيجة، يمكن القول بأن الفروق البينية في المتوسطات الحسابية لدى طلبة تربية الطفولة في استجاباتهم عن فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل حسب متغيرات الدراسة المعروضة في الجدول 7 لم تكن كبيرة، وكانت إجابات الطلبة كما هو واضح غير متباينة؛ إذ إن قيم الانحرافات المعيارية في إجاباتهم كانت متقاربة وكان تشتت الإجابات قليلاً، فجاءت الفروق في ثقافة حقوق الطفل لدى أفراد عينة الدراسة في معظمها غير دالة.

وكان الفرق بين متوسطيْ ثقافة حقوق الطفل لدى الذكور والإناث قد بلغ (5.2)، وأظهرت نتائج التحليل أن الفرق دال إحصائيًا، وأن درجة ثقافة حقوق الطفل تختلف لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس، وربما أسهم في ذلك حجم العينة من الذكور (67 طالبًا)، الصغير نسبيًا مقارنةً بحجمه من الإناث (750 طالبة)، اللواتي شكلن ما نسبته (91.8%) من حجم العينة.

ويمكن تفسير مجيء هذه النتيجة على هذا المتغير لصالح الإناث بما تهتم به هؤلاء الطالبات في سنوات دراستهم الجامعية من موضوعات نفسية وتربوية تتعلق بالأطفال وبكيفية التعامل معهم وتقدير ذواتهم، ومراعاة جوانب نموهم المختلفة، والاهتمام الملحوظ بهذه الشريحة من الأطفال التي سيدرسونها في المستقبل، ولا يعقل أن يتعلم الأطفال من معلمات ما لم يكن أنموذجًا يُحتذى من الحب والحنان والمودة والعطف، وهي جميعها خصائص أكدها الفكر التربوي الإسلامي وحث عليها بوصفها صفات يجب أن يمتثل إليها المعلم وبخاصة مع

الأطفال. ولذلك، فربما كان اهتمام الإناث بهذه الموضوعات أكثر من الذكور الأمر الذي جعل الإناث يتفوقن عليهم في ثقافة حقوق الطفل، وربما هو السبب الذي يكمن وراء هذه النتيجة.

ولمحاولة تقديم تفسير منطقي آخر لهذه النتيجة؛ يمكن القول أن الإناث يتميزن عن الذكور بخصائص انفعالية معروفة تجاه الأطفال، فهن أمهات وربات بيوت المستقبل اللواتي سيشكلن ثقافة المجتمع لا في حقوق الطفل حسب، بل في مناحي الحياة كافة. وعليه، فربما أثرت الخصائص الانفعالية للإناث مثل الهدوء، والمودة، ومحبة الأطفال الفطرية، ودفء التعامل معهم وغيرها من الخصائص الانفعالية في إجابة الطالبات وجعلهن يتفوقن على الذكور فيما يتبدى لديهن من ثقافة حقوق للطفل. وربما تُرد النتيجة أيضًا إلى اهتمام الطالبات الإناث بقضايا حقوق الطفل أكثر مما يهتم بها الطلبة الذكور، وبخاصة فيما تناولنه من مواد دراسية في الجامعة لها علاقة بالأطفال وبحقوقهم وبرعايتهم وحمايتهم؛ ويُعتقد أن الطلبة الذكور أيضًا، قلما يُقبلون على تَخَصُصي معلم الصف وتربية الطفل بدافعية عالية، ويؤكد ذلك أعدادهم التي ما تجاوزت (67) طالبًا من أفراد عينة الدراسة وشكلوا أقل من (10%) من أفراد العينة، وقد يكون لديهم اعتقاد بأن مستقبلهم ليس واضحًا بعد التخرج وأن مهنة التعليم لن تحقق لهم الأمنيات وما يخططون أن يكونوا عليه في المستقبل، الأمر الذي انعكس على هذه النتيجة.

وعموما، لم تكن النتيجة لدى الطلبة الذكور سيئة، بالتالي قد يكون من الأولى ألاّ تناقش النتيجة بافتراض أن ثقافة الحقوق كانت متدنية لديهم؛ إذ كان المتوسط الحسابي لديهم (2.31) ويعني ذلك أن درجة ثقافة الحقوق لديهم كانت قريبة جدًا من الدرجة العالية وهي (2.34)، ولا يفصلها عنها إلا أعشار قليلة فجاءت الموافقة على الفقرة بدرجة متوسطة. ومع أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة عبد الكريم (2009) بعينتها ومنهجيتها، وتحتاج المقارنة

بينهما إلى التريث؛ لكن الإشارة إلى أنهما لم تتفقا في هذه النتيجة تستحق التنويه؛ إذ أفضت دراسته إلى أن الطالبات المعلمات لا يطبقن بنود الاتفاقية الدولية على أرض الواقع.

أما فيما يتعلق بنتيجة اختلاف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة باختلاف تخصصاتهم الذي بلغ (0.63) درجة فقط، فقد تبين من نتائج تحليل التباين الثلاثي المعروضة في الجدول 8 أن الاختلاف في درجاتهم لاختلاف التخصص لم يكن دالاً إحصائيًا؛ وقد ترد هذه النتيجة إلى التشابه الكبير في خطتيّ طلبة معلم الصف وتربية الطفل؛ إذ تشترك الخطتان في العديد من المساقات الدراسية بالتالي سيكون تأثير الموضوعات التي يدرسها الطلبة في التخصصين على ثقافة الحقوق لديهم واحدًا، هذا من جهة. أما من الجهة الأخرى فيمكن أن تُفسر النتيجة بالثقافة المجتمعية التي تأثر فيها الطلبة بغض النظر عن تخصصهم، فثقافة المجتمع الأردني هي ثقافة مبنية على احترام الطفل والطفولة ويعمل الأردن على إعلاء شأن الطفولة من النواحي كافة الصحية والاجتماعية والتعليمية وغيرها، وربما كان لهذه الثقافة السائدة في المجتمع أثر في أفراد المجتمع جميعهم، بالتالي تأثر الطلبة بوصفهم أفرادًا فيه. كما أن المجتمع الأردني، كما سبق ذكره، مجتمع يسوده التواد والتراحم بشكل عام، وهو مجتمع لديه سقف مرتفع من الحرية والديمقراطية إذا ما قورن بغيره من المجتمعات العربية الأخرى، وكون الطلبة أعضاء في هذا المجتمع فإنهم سيتأثرون به تمامًا كغيرهم من الأفراد بغض النظر عما إذا كانوا طلابًا أم لا ومتخصصين بموضوع معين أو غيره. وعليه، لم تختلف ثقافة الحقوق لدى طلبة تربية الطفولة باختلاف تخصصاتهم.

وكذا الأمر بالنسبة لاختلاف درجة ثقافة حقوق الطفل لدى الطلبة باختلاف سنوات الدراسة التي أظهرت الحال ذاته؛ إذ تشير النتائج المعروضة في الجدول 7 أن الفروقات بين متوسطات الطلبة حسب متغير مستوى السنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) لم تكن

كبيرة وتراوحت بين (3.64 – 0.19) درجة، وتبين النتائج المعروضة في الجدول 8 لفحص دلالة هذه الفروق أنها لم تكن دالة وأنها تعزى للصدفة. وما قيل في النتيجة المتعلقة بالتخصص، يمكن أن يقال في هذا المقام أيضًا، مع أن المفارقة الكبيرة التي تظهر من قراءة المتوسطات المعروضة في الجدول 7 هي أن المتوسط الحسابي لدرجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة السنة الأولى كان أعلى من السنوات الثلاث الثانية والثالثة والرابعة، وهي نتيجة حقًا محيرة، فلو جال بفكر أحدهم أن الطلبة يتأثرون في المساقات الدراسية التي يدرسونها في الجامعة لكانت هذه النتيجة مغايرة تمامًا، أما أن يأتي الطلبة من الثانوية العامة، ثم يأخذون فصلا من المواد العامة في جامعة اليرموك، وتكون نتائجهم أفضل من غيرهم فهي نتيجة غير مبررة ولا يسهل فهمها أو تفسيرها، مع أن الفرق بينهما لم يكن دالاً.

وفي محاولة من الباحثة للتعمق في هذه النتيجة وإيضاح الصورة التي ظهرت عليها هذه النتيجة؛ حاولت إجراء مقارنات متعددة باستخدام الإحصائي (t) بين متوسطات الطلبة في السنوات الدراسية الأربع؛ فكان الفرق بين متوسطيّ طلبة السنة الأولى والرابعة (3.64) درجة ولصالح طلبة السنة الأولى، وبفحص دلالة الفرق باستخدام الإحصائي (t) [ت (238) = –2.004]، تبين أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وكذلك الحال عند فحص الفرق بين متوسطيّ ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة الذي بلغ (3.45)، وبفحصه باستخدام الإحصائي ذاته [ت (493) = –2.398]، تبين أن قيمته دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ولصالح طلبة السنة الثالثة. ولم تكن الفروق دالة إحصائيًا بين باقي المتوسطات في سنوات الدراسة الأخرى: الأولى والثانية، والأولى والثالثة، والثانية والثالثة، والثانية والرابعة. وربما تدعو هذه النتيجة إلى إعادة النظر في الخطط الدراسية لطلبة تربية الطفولة لجعلها أكثر تركيزًا على ثقافة حقوق الطفل؛ فليس من المنطقي

أن يكون طلبة السنة الرابعة هم الذين حصلوا على أدنى المتوسطات، رغم أن درجة الثقافة لديهم ولدى الطلبة في جميع السنوات كانت عالية، وربما تعزز هذه النتيجة ما ذهبت إليه الباحثة حال تفسيرها نتيجة السؤال الثاني التي ردت إلى ثقافة المجتمع المتشابهة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة السنوات الأربع. وبالنتيجة، فإن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة لم تختلف باختلاف متغيرات الدراسة باستثناء متغير الجنس، أي أن نوع التخصص والسنة الدراسية لم يؤثرا بالطلبة إلى الدرجة التي جعلت الاختلاف في ثقافة حقوق الطفل لديهم دالاً.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

كان السؤال الرابع في هذه الدراسة، هو: ما درجة تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل؟ وقد تمت الإجابة عنه باستخدام الإحصاء الوصفي واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة تربية الطفولة لامتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة، وقد تم إعادة ترتيب فقرات الجزء الثاني من المقياس وفق المتوسطات الحسابية المتحصل عليها من تحليل استجابات الطلبة عنه، فأظهرت النتيجة أن بعض الفقرات قد تصدرت المقياس بدرجة تقدير عالية، في حين جاء بعضها الآخر بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، ولم تظهر أي فقرة من الفقرات درجة تقدير متدنية.

وبالعودة إلى النتائج المعروضة في الجدول 9، تبين أن تقدير طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل كان بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.19) بانحراف معياري (.19). ويتضح من هذه النتيجة أن تشتت الإجابات كان ضعيفاً وكانت إجابات الطلبة متجانسة إلى درجة كبيرة جداً لأن الانحراف المعياري للدرجات

كان قليلاً. ومن الواضح أن هناك قناعة لدى طلبة تربية الطفولة في أن امتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل لم يكن بدرجة عالية، فكانت (75%) من فقرات الجزء الثاني من المقياس قد حازت على تقدير متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن معظم طلبة تربية الطفولة قد خبروا في آبائهم وأمهاتهم شيئا من انتهاك حقوقهم وهم أطفالاً أو حقوق إخوتهم وأخواتهم، وافتقدوا قيم المودة والرحمة وقيم العدالة والاحترام والتقدير بدرجة عالية، باستثناء ثلة قليلة منهم. ومن الممكن أيضا، أن يكون لما يلحظه هؤلاء الطلبة في المدارس من انتهاك لحقوق الأطفال واستخدام للعقاب، وحشو أذهان الأطفال بالمعلومات، وإهمال للجوانب الانفعالية والنفس ـ حركية، أثر في ذلك؛ فالمعلمين والمعلمات هم آباء وأمهات للأطفال الذين يدرسونهم، وكذلك قد يكونوا آباء وأمهات لأطفال معينين، فإذا ما كانوا يتعاملون مع الأطفال بغلظة وقسوة كانت استجابة طلبة تربية الطفولة وتقديراتهم على الجزء الثاني من مقياس ثقافة حقوق الطفل منطقية وحقيقية.

ومن الممكن أن يكون الطلبة قد سمعوا أو شاهدوا حالات تعنيف لأطفال بشتى أصنافه، سواء أكان في البيت أم في المدرسة أو أي مكان آخر، الأمر الذي انعكس على تقديرهم لامتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل. وتبان منطقية هذه النتيجة في عدم تطابقها مع درجة ثقافة حقوق الطفل التي تبدت لدى الطلبة بإجابتهم عن فقرات الجزء الأول من المقياس التي كانت عالية. وهو أمر يعطي مصداقية كبيرة لجدية الإجابة لديهم. أي، مع أنهم يمتلكون ثقافة عالية في حقوق الطفل، لكنهم يجدون أن الآباء لا يمتثلون لها بالدرجة ذاتها. وبالنتيجة، فأن هذا الأمر يحتاج إلى رؤية خاصة لتجاوزه؛ إذ من المستغرب ألاّ تكون درجة امتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل حسب تقدير الطلبة عالية، وهم جميعهم ممن يؤمنون بما أتت به الكتب السماوية من حقوق للطفل، ويعيشون في عصر إطلاق الحريات، والمناداة بحقوق الإنسان

والطفل. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ديب وماثيو (Dep and Mathews, 2012) التي وجدت أن وعي الآباء الهنود بحقوق الطفل كان بدرجة متدنية.

واتضح من النتائج المعروضة في الجدول 9 أيضًا أن الفقرة (26) التي مفادها: "تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.674)، وكان تقدير طلبة تربية الطفولة لامتثال الوالدين عليها بدرجة عالية؛ إذ أجاب عنها ما نسبته (46.6%) من الطلبة بدرجة تقدير عالية ولم تكن تلك الدرجة متدنية إلا لدى (14.4%) منهم فقط، وكانت درجة التقدير لدى (38.9%) منهم متوسطة. ويمكن التذكير هنا بأن الفقرة ذاتها قد حازت على المرتبة الأولى في درجة موافقة الطلبة من أفراد عينة الدراسة على مضمونها، ويبدو أن تناغم هذه النتيجة قد نجم عن الوعي الصحي لدى الآباء والأمهات الذي يجعلهم يمتلكون ثقافة ممتازة يمتثلون من خلالها لحقوق الطفل الصحية؛ إذ يلحظ أي مراقب الوعي الصحي لدى الآباء والأمهات، وبخاصة في هذا العصر السريع تقدمه على الصعيد الصحي، الذي تتوافر فيه البرامج الصحية المتنوعة، الحكومية منها وغير الحكومية. كما سهلت ثورة الاتصالات والمعلومات على الوالدين الحصول على المعلومة الصحية الدقيقة من خلال برامج التواصل الاجتماعي أو الشبكة العالمية؛ ولعل في ذلك كله ما جعلهم يمتثلون للبرامج الصحية السليمة التي يحتاجها أطفالهم ويمنحونهم حقهم في التطعيم الدوري للوقاية من الأمراض السارية أو المعدية أو التي تسبب مشكلات صحية كثيرة. وربما لاحظ طلبة تربية الطفولة ممارسات الآباء والأمهات وعرفوا معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم في هذا الجانب الأمر الذي دعاهم إلى تقدير امتثالهم على الفقرة موضوع النقاش بدرجة عالية، وهو أمر قد يسمح بالقول أن المجتمع الأردني مجتمع مثقف ويهتم بأطفاله ولا يفرط بحقوقهم. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسات أخرى (صابر، 2012؛ جادو، 2002)،

على الرغم من أن المقارنة ليست دقيقة بسبب اختلاف خصائص العينة في تلك الدراسات والموضوعات الدقيقة التي درستها وأهدافها.

وكانت الفقرة (29) التي مفادها: "السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية"، قد جاءت في المرتبة الثانية، كما يتضح من الجدول 9، بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (.692) وبدرجة تقدير عالية. وهي كما سابقتها تتناغم في مرتبتها الثانية مع استجابة الطلبة عنها بوصفها إحدى فقرات مقياس ثقافة حقوق الطفل؛ إذ احتلت أيضًا المرتبة ذاتها. وكان عدد الطلبة الذين قدروا امتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل المتضمنة في هذه الفقرة بدرجة عالية (552) طالبًا وطالبةً ويشكلون ما نسبته (55.3%) من عينة الدراسة، أما الذين قدروا درجة الامتثال عليها بمتوسطة فما تجاوزت نسبتهم (33%) في حين قدرها (95) طالبًا وطالبةً فقط بدرجة امتثال متدنية شكلوا ما نسبته (11.6%) من أفراد العينة.

ويمكن رد هذا النتيجة إلى قناعة الطلبة بأن آباء الأطفال وأمهاتهم لا يسمحوا للطفل بالتسول حتى لو كان محتاجًا، وأن هذه الثقافة من معتقداتهم وعاداتهم. وما من شك أن معظم هؤلاء الآباء والأمهات هم ممن يعمل في ضوء الفكر التربوي الإسلامي الذي جعل للطفل حق في النفقة على والديه، وإن كان يتيمًا أو فقيرًا على كفيله ولم يبح للمجتمع المسلم أن يترك الطفل عالة على غيره يعاني الجوع والحرمان والعطش، أو أن يلجأ للتسول لسد عوزه وحاجته. كما أن هناك احتمال بأن طلبة تربية الطفولة يعون تمامًا بأن التسول ظاهرة تضر في المجتمع الأردني وتحارب من الجهات الحكومية وغير الحكومية لأنها تسيء إلى المجتمع، وربما يكون ذلك قد انعكس على قناعتهم بأن آباء الأطفال وأمهاتهم مع هذا التوجه في المجتمع الأردني. وربما خبر الطلبة بعض قصص كفالة اليتيم مثلاً أو الفقراء في المجتمع الأردني، التي وإن كانت ليست بالدرجة الكافية بعد، لكنها أخذت تشكل مظهرًا جيدًا من

مظاهر التكافل في ضوء الفكر التربوي الإسلامي الذي يحث الأفراد على ذلك، فجاءت هذه النتيجة طبيعية ومنطقية بناءً على ذلك.

وأما كون الفقرة (3) التي مفادها: "التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل" فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.72) وانحراف معياري (.717) وكانت درجة تقدير الامتثال عليها متوسطة. فيمكن تفسيرها بما تمت مناقشته في معرض إجابة السؤال الثاني؛ ذلك أن الفقرة ذاتها كانت قد احتلت المرتبة الأخيرة على مقياس ثقافة حقوق الطفل في موافقة الطلبة على مضمونها وتقديرهم لامتثال الوالدين لها في آن واحد. وهي نتيجة متناغمة حقًا مع حصول الفقرة (26) على المرتبة الأولى، فليس من المنطقي أن يُعطي الآباء والأمهات الطفل حقه في التطعيم والصحة، وفي الوقت ذاته يلجؤون إلى معالجة الأطفال حالما يمرضون إلى التقاليد الصحية التي ورثوها عن الآباء والأجداد التي قد تكون ضارة في بعض الأحيان، .أو قد تكون ضربًا من الخرافة ولا يسمح بها الفكر التربوي الإسلامي أيضًا، وإن كانوا يفعلون ذلك أحيانًا حسب نتيجة تقدير أفراد العينة لامتثالهم لثقافة حقوق الطفل الصحية.

وحقيقة الأمر، أن هذه النتيجة قد جاءت لتعزز ما تم قوله في مناقشة النتائج السابقة من أن المجتمع الأردني يتمتع بثقافة صحية جيدة، يمتثل لها آباء الأطفال وأمهاتهم وإن كانوا يخلون بها أحيانًا، كما أفاد طلبة تربية الطفولة في تقديرهم. ومن جهة أخرى، يمكن مناقشة النتيجة بطريقة موضوعية محضة بالقول أن الفقرة أخذت نسبة لا بأس بها من التقدير في أن بعض الآباء والأمهات يلجؤون لمثل هذه الممارسات ويمتثلون لما ورثوه من تقاليد صحية في معالجة الأطفال، فقد بلغ مجموع الطلبة الذين قدروا الامتثال على هذه الفقرة (وهي فقرة سلبية) بدرجة عالية أو متوسطة (459) طالبًا وطالبة، ويشكلون ما نسبته (66.1%) من أفراد

عينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما. ويمكن أن يُرد ذلك إلى أن الطلبة قد خَبِروا بشكل أو بآخر بعض الممارسات التي يلجأ إليها الآباء والأمهات مما يسمى بالوصفات العربية، أو البديلة، فآثروا تقدير امتثال الوالدين لثقافة حقوق الطفل على هذه الفقرة بدرجة متوسطة. وربما يكون هذا هو واقع الحال حسب النتائج التي أفضت إليها هذه الدراسة.

وأما مجيء الفقرة (12) التي مفادهما: "استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينة مُنتِجة للمجتمع"؛ في المرتبة (39) بمتوسط حسابي قدره (1.82) وانحراف معياري (.784) وبدرجة تقدير متوسطة، فقد جاء متناغمًا أيضًا مع احتلال الفقرة ذاتها على المرتبة (38) في درجة موافقة الطلبة من أفراد عينة الدراسة على مضمونها، وهم يقدرون امتثال الوالدين لها كان أيضًا بدرجة متوسطة، ومع أن الفقرة قد احتلت مراتب متأخرة لكنها تشير إلى أن بعض الآباء والأمهات، ربما يمتثلون لما جاء في مضمونها ولديهم الاستعداد لانتهاك حق الطفل في "ألاّ يعمل بأي حرفة تحت أي ظرف كان حتى لو كان محتاجًا أو كانت الحرفة مثمرة للمجتمع"، فمن حق الطفل أن يعيش طفولته، ومن حقه أن يُنفق عليه وليه حتى يشتد عوده ويصل سن البلوغ. وهو ما شرعة الله سبحانه وتعالى وبالتحديد في كفالة الطفل اليتيم الذي لا يجوز أن تنتهك حقوقه المالية ولا المعنوية أو الجسدية حتى يصل سن الرشد. وبالنتيجة، فإن هناك نسبة جيدة من الطلبة بلغت (41.2%) قد قدرت أن الآباء والأمهات يمتثلون لحق الطفل في أن يعيش طفولته وألاّ يعمل في سن مبكرة بدرجة عالية، فهو حقه الذي حث عليه الفكر التربوي الإسلامي ونصت عليه المواثيق الدولية أيضًا.

وبناءً على ما تقدم، يتبين أن الفكر التربوي الإسلامي قد أقر حقوقًا للطفل لا حصر لها أبدًا فهو فكر إنساني شمولي متوازن لا نقص فيه، خلافًا للاتفاقيات الدولية التي وإن أتت بمجموعة من النصوص والشرائع لكنها تبقى قاصرة أمام ما أتى به الفكر التربوي الإسلامي.

وتبين من النتائج أيضًا أن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك كان بدرجة عالية، وهو أمر قد يبشر بما سيكون عليه طلبة تربية الطفل في المستقبل، وما يمكن أن يتسموا به من صفات تُعزز حقوق الطفل وتحترمها ولا تنتهكها، وتعدها منهجًا لها، وجزءًا من معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم. وأفضت النتائج أيضًا إلى عدم اختلاف ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة باختلاف متغيرات الدراسة باستثناء متغير الجنس وجاءت النتيجة لصالح الإناث، وتجدر الإشارة ـــ هنا ـــ إلى أن النتيجة المحيرة إلى درجة كبيرة، هي أن متوسط ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة السنة الأولى ولدى طلبة السنة الثالثة كان أعلى من متوسطها لدى طلبة السنة الرابعة، وهي نتيجة تخالف المنطق، مع أن متوسط الثقافة كان عاليًا لدى طلبة السنوات الأربع جميعهم. ويدعو ذلك الباحثة إلى أن تنبه إلى أهمية إشباع هذه القضية بالدراسة المعمقة، التي قد تفضي إلى نتيجة حاسمة تكون أفضل مما توصلت إليه هذه الدراسة، تُبرز وتُجلي هذا اللبس، الذي ربما يضع بعض الأسئلة أمام منظري الكلية ومسؤوليها لإعادة النظر بالخطط الدراسية التي تُقدم للطلبة عبر سنوات الدراسة المختلفة.

وأخيرًا أظهرت النتائج أن تقدير طلبة تربية الطفولة لامتثال والدي الأطفال لثقافة حقوق الطفل كان بدرجة متوسطة، وهي نتيجة تدعو إلى التأمل والتفكير، فمن المفترض أن يكون الآباء والأمهات أكثر امتثالاً لمثل هذه الحقوق من غيرهم وبخاصة أن العصر الحالي هو عصر المناداة بثقافة حقوق الإنسان، وإن كانت تُنتهك في كثير من الأحيان ممن يُنادون بها، لكن ما يعتقده آباء الأطفال وأمهاتهم يجب أن يكون ضمن ثقافة حقوق الطفل التي كفلها الإسلام وشدد على الأخذ بها، وليس هناك ما يدعو أبدًا أو يبرر ألاّ يأخذ أي مسلم بها أو أن

ينتهك بعضها، سواء أكان أبًا أم أمًا أو مربيًا أم مهما كانت سمته بوصفه فردًا من أفراد المجتمع الإسلامي، ولا يُنسى أنّ معظم الآباء والأمهات في المجتمع الأردني هم مسلمون.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

عُنيت هذه الدراسة باستنباط بعض حقوق الطفل في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والاتفاقيات الدولية، وبإعداد أداة من جزأين، يهدف أولهما إلى الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة وتحديد مدى اختلافها باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسي، أما ثانيهما فيهدف إلى تقدير امتثال والدي الأطفال لتلك الثقافة. وبناء على ما أفضت إليه الدراسة من نتائج، تخلُص الباحثة إلى أن ما تم اتّباعه في هذه الدراسة من خطوات تتسم بالتنظيم والدقة والمنهجية، مكّنت من إعداد أداة لقياس ثقافة حقوق الطفل وتطبيقهما للكشف عن درجة تلك الثقافة لدى طلبة تربية الطفولة، ومدى امتثال والدي الأطفال لها، وبيان مدى اختلافها باختلاف متغيرات الدراسة. وتقترح الدراسة بعض التوصيات التي تستند إلى النتائج التي توصلت إليها، وهي على النحو الآتي:

1. العمل على إيجاد منظومة أو إطار مفهومي أو خريطة ذهنية لحقوق الطفل التي أقرها الفكر التربوي الإسلامي واتفاقية حقوق الطفل الدولية التي لا تتنافى معها، وذلك لتجمع جهود الدارسين والباحثين في هذا المجال منعًا للتكرار والتضارب بينها، لتقديمها خطة عمل لمقررات جامعية تتعلق بحقوق الطفل، وتكون بمثابة خارطة طريق للباحثين والدارسين وواضعي المناهج، وربط ذلك كله بوحدة دراسات المرأة في جامعة اليرموك بحيث تبنى خطة عمل لنشر ثقافة حقوق الطفل لدى والدي الأطفال في المجتمع المحلي، ليكون امتثالهم لثقافة حقوق الطفل في أعلى مستوياته ودرجاته.

2. إيلاء موضوع حقوق الطفل في خطط تربية الطفولة في جامعة اليرموك المزيد من العناية والاهتمام عبر سنوات الدراسة الأربع بتسلسل هرمي، لما لها من أهمية في حياة طلبة تربية الطفولة بوصفهم معلمين ومعلمات وآباء وأمهات المستقبل، وأعضاء فاعلين في المجتمع، وتوجيه الاهتمام للطلبة الذكور بخاصة، عبر المحاضرات والمناظرات والمناقشات والحوارات المثمرة. وحبذا لو تم طرح مساق خاص في حقوق الطفل ليكون متطلبًا جامعيًا لطلبة الجامعة، ذلك أن هذا الموضوع من الموضوعات التي لقيت اهتمامًا خاصًا في الفكر التربوي الإسلامي، وتلقى اهتمامًا محليًا وعالميًا على حد سواء.

3. نشر المزيد من الوعي لدى الطلبة فيما يتعلق بثقافة حقوق الطفل واحترامها وعدم انتهاكها، وحفزهم على إيصالها لوالدي الأطفال الذين يتفاعلون معهم، والانفتاح على المجتمع وخدمته، لرفع درجة امتثال هذه الثقافة لدى الآباء والأمهات والطلبة وجميع أفراد المجتمع.

4. عقد مؤتمر علمي أو ورشة عمل أو ندوة في حقوق الطفل يشارك فيها شريحة واسعة من الآباء والأمهات والمربين وطلبة الجامعات، وبعض الأطفال، لبحث موضوع ثقافة حقوق الطفل في المجتمع الأردني وكيفية العمل على نشرها على نطاق واسع بحيث يمتثل إليها المتعاملون مع الطفل مهما كانت سمتهم، على أن يُدعى له فعاليات مختلفة تعمل في حقوق الطفل من المؤسسات الحكومية والمجتمع المحلي، والناشطين في مجال حقوق الطفل على المستوى الدولي من أفراد أو منظمات حكومية وغير حكومية، للإفادة من توصياته في تطوير ثقافة حقوق الطفل لدى الأفراد والمربين في المجتمع الأردني.

5. بناء موقع يرتبط بموقع الجامعة على شبكة الإنترنت العالمية يكون مختصًا في حقوق الطفل ونشر ثقافتها لمجتمع الجامعة وللمجتمع المحلي والعربي، ويكون بمثابة منبر حر

للجميع وبخاصة والدي الأطفال، لعله يشكل لديهم قناعات معينة بعيدة عن ثقافة استغراب كل جديد ومقاومته، بحيث يكون محفزًا للجميع للتواصل وتبادل الآراء والأفكار التي تخدم في نشر ثقافة الحقوق ونبذ عمالة الأطفال والعنف الأسري والإرهاب الفكري الذي يمارس على الأطفال أحيانًا.

وأما المقترحات التي يمكن تقديمها للباحثين والدارسين بناءً على نتائج الدراسة، فهي:

1. دفع الباحثين والدارسين إلى المزيد من البحث المعمق في الدراسات التي تكشف عن درجة ثقافة حقوق الطفل لدى التربويين بفئاتهم كافة من معلمين ومعلمات وآباء وأمهات وغيرهم، وعلى طلبة من مستويات مختلفة جامعية وغير جامعية وبتخصصات متنوعة ومختلفة.
2. حفز الباحثين والدارسين على تطوير مقياس ثقافة حقوق الطفل بتجريبه على عينة واسعة من طلبة الجامعات الأردنية وغيرهم من أفراد المجتمع على المستوى الوطني، لتقنينه ومعايرته ليصبح أداة أكثر دقة للاستعانة بها في الكشف عن ثقافة حقوق الطفل لدى فئات المجتمع المختلفة. أضف إلى ذلك جعل المقياس من جزأين أحدهما يعتمد على الملاحظة المباشرة لتحديد مدى امتثال المفحوصين ثقافة حقوق الطفل، كأن يكون قائمة شطب أو غيرها من وسائل التقويم الواقعي (Authentic Evaluation) التي ينادي بها التربويون هذه الأيام.
3. رفع مشروع خاص بحقوق الطفل من كلية التربية لمتخذي القرار في جامعة اليرموك، لدمج ثقافة حقوق الطفل في المراكز المختلفة التي تقترب أهدافها من موضوع حقوق الطفل في جامعة اليرموك كمركز دراسات المرأة أو اللاجئين أو غيره، أو لإنشاء مركز خاص تتولاه الكلية تكون غايته الطفولة وتركز على حقوق الطفل في برامجه وخططه

وفعالياته؛ ذلك أن حقوق الطفل تلقى عناية خاصة على المستويات الثلاثة: الأردني المحلي، وعلى المستوى الإقليمي والعالمي.

4. التواصل مع المنظمات الدولية مثل اليونيسيف (UNISEF) أو غيرها للقيام بفعاليات مشتركة ضمن فعاليات كلية التربية في جامعة اليرموك، وتقديم أنشطة خاصة بحقوق الطفل أو دورات على مستوى تلك التي تعقدها المؤسسات المختلفة التابعة للأمم المتحدة بحيث تخدم أفراد المجتمع المحلي والطلبة على حد سواء.

وعلى الصعيد الحكومي، تقترح الدراسة، ما يأتي:

1. إنشاء قواعد بيانات عن الأطفال وتحديد الخدمات المختلفة التي توجه إليهم.
2. تحفيز وسائل الإعلام لنشر ثقافة حقوق الطفل لدى أفراد المجتمع كافة، بتقديم برامج، وحلقات، وندوات، وإجراء تحقيقات، وكتابة مقالات تتعلق بثقافة حقوق الطفل.
3. توظيف منابر الحوار والتواصل الاجتماعي على الشبكة العالمية لنشر ثقافة حقوق الطفل بين أعضائها عبر الحوارات البناءة والنقاشات والملصقات، والعروضات، والأفلام، لتأصيل تلك الثقافة لديهم، ولتصبح سلوكًا طبيعيًا معتادًا لدى الكبار في تعاملهم مع الأطفال، وليصبح الأطفال أكثر وعيًا بحقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية بما يتوافق مع مراحل نموهم المختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

إبراهيم، جورج. (2009). *دور أصول التربية الفنية في التثقيف والتوعية حول حقوق الطفل*. المؤتمر الدولي الأول (السنوي الثامن) كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر، في الفترة من 21-22 نيسان، 181-196.

ابن جماعة، بدر الدين. (1994). *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن ماجة، محمد بن يزيد الربعي. (1975). *سنن ابن ماجة* (محمد فؤاد، محقق). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل. (2003). *لسان العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (2003). *سنن أبي داود*. الرياض: مكتب الرشد.

الأرناؤوط، إبراهيم. (2013). حقوق الطفل والمرأة في الإسلام والاتفاقيات والمعاملات الدولية: دراسة فقهية مقارنة. *مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة، الجزائر*، 10، 267-289.

الإطار العربي لحقوق الطفل. (2002). "الإطار العربي لحقوق الطفل 2001". *مجلة الطفولة والتنمية*، *2* (8)، 267-278.

إعلان حقوق الطفل. (1979). إعلان حقوق الطفل 1959 الديباجة. *رسالة المعلم، 22*(3)، 13-14.

أمين، أسامة. (2012). الأطفال وحقوق الإنسان. *الدبلوماسي* (معهد الدراسات الدبلوماسية بوزارة الخارجية السعودية)، 61، 36 - 39.

أمين، صبحي. (2014). الطفل في ظل الشريعة الإسلامية جوهرًا وحقوقًا. *مجلة الفقه والقانون*، 19، 350 - 360.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2005). *صحيح البخاري*. بيروت: دار الجيل.

بني أحمد، رائد. (2006). *التطبيقات الفعلية لحقوق الطفل في المدارس الخاصة بالأردن من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

بني عيسى، عبد الرؤوف. (2007). حقوق *الطفل التربوية في الفقه الإسلامي – دراسة مقارنة بالمواثيق الدولية*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بني يونس، أسماء. (2002). *حقوق الطفل في المواثيق الدولية: رؤية شرعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. (1995). *الجامع الصحيح*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

جادو، أميمة. (2002). المضمون التربوي لمفهومات حقوق الطفل في الثقافة الشعبية: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة البحث التربوي*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،ج1، *1*(2)، 340-392.

جينادن، محمد. (2013). اهتمام الشريعة بحقوق الجنين. *صوت الأمة*، *45*(9)، 28 - 35.

الحداد، محمد.(2002). *كيف نربي أولادنا*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

حنا، تودري. (2013). *التربية من أجل تأصيل ثقافة حقوق الطفل في المجتمع المصري.* المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، 20-21 شباط، 2013، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، *1*، 659 - 710.

خصاونة، يسرى (2005). *رعاية الطفل الاجتماعية وحقوقه التربوية في التشريعات الأردنية ومدى تطبيقها في المجتمع*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

خصاونة، يسرى والخوالدة محمد. (2006). الرعاية الاجتماعية للطفل وحقوقه التربوية على الصعيد العالمي والعربي والوطني. *الثقافة والتنمية*، *7*(18)، 24 - 77.

الخضر، زكريا، ومصطفى، انتصار، وبني عيسى، عبد الرؤوف. (2013). رعاية الطفل في القرآن الكريم من الولادة حتى البلوغ. *دراسات، علوم الشريعة والقانون*، 40، ملحق 1، 749 - 765.

خطار، يوسف (2003). *التربية الإيمانية والنفسية للأولاد في ضوء علم النفس والشريعة الإسلامية*. الطبعة الأولى، دمشق: دار التقوى.

الخطيب، جهاد والخطيب، عبد الله. (1980). *حقوق الطفل في التشريع الأردني: تحليل البعدين النفسي والاجتماعي*. عمان: مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية.

الخطيب محمود، والمنتشري، حسن. (2004). *حقوق الطفل في الإسلام في مرحلة الطفولة المبكرة*. ندوة الطفولة المبكرة وخصائصها واحتياجاتها. 6 ــ 8 تشرين الأول، 2004، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

خليل، أماني. (2002). *الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية واتفاقية حقوق الطفل لعام 1989*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخوالدة، محمد وخصاونة، يسرى. (2006). تصورات ثلاثة أجيال من النسوة لحقوق الأطفال وتربيتهم في بلدة النعيمة بالأردن. *الثقافة والتنمية*، *6*(16)، 77 – 116.

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. (2007). *سنن الدارمي*. دمشق: دار المصطفى.

داود، عبد الباري. (2003). *حقوق الطفل التربوية في الشريعة الإسلامية*. الطبعة الأولى، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الدريني، فتحي. (1997). *الحق ومدى سلطان الدولة في تنفيذه*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الدويكات، عماد. (2009). *دراسة مسحية لإدراك معلمات رياض الأطفال بعض حقوق الطفل في المملكة الأردنية الهاشمية من منظور تربوي*. المؤتمر الدولي الأول (السنوي الثامن) كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر، في الفترة من 21-22 نيسان، 340-361.

زهران، حامد. (2001). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.

السعدي، عماد. (2004). دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن. مجلة *جامعة الملك* سعود: *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *17*(1)، 199-247.

سلطان، فوزي. (1997). *خصائص المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

سليم، أحمد. (1992). *دراسات في حضارة الشرق الأدنى القديم: مصر، العراق، إيران*.

بيروت: دار النهضة العربية.

سليمان، فتحية. (1979). *تربية الطفل بين الماضي والحاضر*. القاهرة: مكتبة النهضة.

سويلم، رأفت. (2004). *حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية*. القاهرة: دار ابن الجوزي.

الشراري، ذياب. (2012). مدى تناول محتوى مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي لمفاهيم حقوق الطفل والحقوق البيئية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 39، 130 - 160.

الشمري، ثامر. (2012). *درجة تضمين كتب اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة العليا في المملكة العربيّة السعوديّة لمفاهيم حقوق الطفل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشيخ، حسين. (2000). *الرومان: دراسات في تاريخ الحضارات القديمة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

صابر، شكري. (2012). ثقافة الأسرة العربية وعلاقتها بحقوق الطفل في عصر العولمة: دراسة ميدانية على عينة من الأسر الحضرية بأربعة مجتمعات مختارة (مصر، ليبيا، السعودية، فلسطين). *جرش للبحوث والدراسات*، *14* (2)، 346-369.

الصالح، عبد الله. (2002): *حقوق المرأة والطفل في الشريعة الإسلامية والقانون*"، المؤتمر العلمي الأول حول حقوق المرأة والطفل في ظل التشريعات الوضعية والدولية والسماوية. جامعة اليرموك: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، *2*، 870-897.

الصاوي، محمد. (2005). *الطفولة ورعايتها: قراءات من منظور إسلامي*. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة.

الطراونة، مخلد. (2003). حقوق الطفل دراسة مقارنة في ضوء أحكام القانون الدولي والشريعة الإسلامية والتشريعات الأردنية، *مجلة الحقوق*، جامعة الكويت، *27*(2)، 270-313.

طنوس، عزة. (1990). *مناقشة بحث الدكتور فاروق السامرائي عن حقوق الطفل منذ يتكون جنينًا إلى حين الولادة*. ندوة حقوق الطفل وتربيته في الإسلام والمسيحية الثانية، 13-15 كانون الأول، عمان: الأردن.

عبد العال، حسن. (1982). حقوق الطفل في الإسلام: نظرة تربوية. *مجلة كلية العلوم الاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، 6، 410-439.

عبد الكريم، محمد. (2009). *دراسة مسحية للتعرف على ثقافة حقوق الطفل عند الطالبة المعلمة في المملكة الأردنية الهاشمية*. المؤتمر الدولي الأول (السنوي الثامن) كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر، في الفترة من 21-22 نيسان، 429-471.

عبد الله، سمر. (2003). *حقوق الطفل في الإسلام والاتفاقيات الدولية: دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

عبد الهادي، عبد العزيز. (2002). *حقوق الطفل بين الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل*. المؤتمر العلمي الأول حول حقوق المرأة والطفل في ظل التشريعات الوضعية والدولية والسماوية، المجلد الأول، جامعة اليرموك، الأردن، 361-383.

عبد الواحد. (2014). *مفهوم الثقافة*. Retrieved March 5, 2014 from http://www.arabworldbooks.com/Articles/articles50.htm.

عبده، يزن. (2010). *دراسة مقارنة لحقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأخيرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

علوان، عبد الله. (2002). *تربية الأولاد في الإسلام*. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار السلام.

علوان، عبد الله. (2003). *آداب الخطبة والزفاف وحقوق الزوجين (الطبعة الثالثة)*. بيروت: دار السلام.

علي، سعيد. (1991). *اتجاهات في الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عمايرة، أحمد. (2001). *مبادئ حقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى معرفة المعلمين لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرمـــوك، الأردن.

عمايرة، محمد. (2000). *الفكر التربوي الإسلامي*. عمان: دار المسيرة.

عمر، أحمد. (2002). *تربية الطفل في الإسلام*. عمان: دار الفكر.

عمرو، أيمن. (2011). حقوق الطفل المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن. غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية*. *11* (2)، 559-593.

عويس، عفاف. (1994). *ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات*. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الزهراء.

الغامدي، عبد اللطيف. (2000). حقوق *الإنسان في الإسلام*. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم

الأمنية.

الغزالي، أبو حامد محمد. (2004). *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار الهلال.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. (2005): *القاموس المحيط (الطبعة الثامنة)*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

فيضي، محمد. (2014). *تعريف الثقافة*. Retrieved April 16, 2014 from http://mawdoo3.com/.

قاموس المعاني. (2013). *قاموس المعاني*. Retrieved May 3, 2013 from http://www.alm.aany.com/home.php?lanuguare=Arabic&lang_name

القريطي، عبد المطلب. (2011). التربية عن طريق الفن وتنمية ثقافة الطفل. *مجلة الطفولة والتنمية*، *5*(19)، 181 ــ 189.

القنطار، فايز والحوراني، محمد، وإبراهيم، معصومة. (2004). *علم نفس النمو: الطفولة*. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

كَحّول، إلهام. (2011). *التزام طلبة جامعة اليرموك أخلاقيات الحاسوب والإنترنت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مأمون، رحاب. (2013). *تربية الطفل في الإسلام بين القرآن والسنة*. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان: طفل اليوم أمل الغد، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، 1، 157 – 160.

المجيدل، عبدالله. (2001). حقوق الطفل التربوية في الجمهورية العربية السورية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 38، 189 – 273.

المجيدل، عبدالله. (2006). حقوق الطفل الاجتماعية والتربوية: دراسة ميدانية في سوريا. *شؤون اجتماعية*، *23*(92)، 185 - 190.

محمد، مها وإبراهيم، نجلاء. (2011). إدراك معلمات رياض الأطفال لبعض حقوق الطفل في محافظة القيلوبية من منظور تربوي: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *22*(87)، 124-183.

محمود، عبد الحليم. (2003). *التربية الجسدية الإسلامية*. الطبعة الأولى، القاهرة: دار التوزيع والنشر.

المعدول، فاطمة. (2006). *حقوق الطفل في التربية عن طريق الإبداع (تربية نحو مستقبل أفضل للمجتمع والإنسان*. المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، مصر، بعنوان "التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي بين التشريع والتطبيق. *2*، في الفترة من 22 – 23 آذار، 983 - 1000.

المقوسي، ياسين. (1997). *حقوق الطفولة في الشريعة الإسلامية وأثرها في وقاية الأحداث من الجريمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

مواجدة، بكر والخطيب، محمد. (2011). مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 21، 197 - 247.

النبر، أنطوان. (1990). *حقوق الطفل وتربيته في المدرسة: بن المجتمع والحكومة*. ندوة حقوق الطفل وتربيته في الإسلام والمسيحية الثانية، 13-15 كانون الأول، عمان: الأردن.

الهيتي، هادي. (1988). *ثقافة الأطفال*. سلسلة عالم المعرفة، العدد 123، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الهيتي، هادي. (2002). ثقافة حقوق الطفل. *مجلة الطفولة والتنمية*، *2*(8)، 45 – 52.

وزارة الخارجية – المملكة الأردنية الهاشمية. (2011). إدارة العلاقات الدولية والمنظمات.
Retrieved February 10, 2014 from http://www.mfa.gov.jo/wps/portal/FMArabic Site.

اليونيسف. (2011). *عمالة الأطفال*. Rtrieved May 3, 2014 from http://www.unicef.org/ arabic/ protection/24267_25753.html.

اليونيسف. (1990). *اتفاقية حقوق الطفل الدولية*. Rtrieved April 24, 2013 from http:// www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf.

المراجع الأجنبية

Ameh, R. (1996). *Canada and the UN convention on the rights of the child.* M.A. Thesis, Simon Fraser University, Canada. Retrieved December, 8, 2013, form summit.sfu.ca/system/files/iritems1/7025/b18025985.pdf.

Athey, S. (1993). A comparison of experts' and high tech students' ethical beliefs in computer-related situations. *Journal of Business Ethics*, 12, 359-370.

Balton, D. (1992). Human Rights in the Classroom: Teaching the convention on the rights of the child. *Social Education, 56*(4), 210-212.

Calluzzo J., & Cante, J. (2004). Ethics in information technology and software use. *Journal of Business Ethics*, 51, 301–312.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research method in education.* New York: Rutledge Farmer Press.

CRIN. (2014). National Task Force for Children – Jordan. Retrieved April, 5 2014, from: http://www.crin.org/en/library/organisations/ national-task-force-children-jordan.

Cromer, D. (2007). Through No Fault of Their Own: Reasserting a Child's Right to Family Connectedness in the Child Welfare System. *Family Law Quarterly, 41*(1), 181-195.

Dep, S and Mathews, B. (2012). Children's Rights in India: Parents' and Teachers' Attitudes, Knowledge and Perceptions. *International Journal of Children's Rights*, 20, 241–264.

Grugel, J. (2013). Children's rights and children's welfare after the Convention on the Rights of the Child. *Progress in Development Studies. 13*(1), 19-30.

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hammarberg, T. (1998). *A school for children with rights: the significance of the united nations convention on the rights of the child for modern Education policy*. United Nations Children's Fund Florence: Italy International Child Development Center.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *child development, 53*, 87-97.

Hornberg, S. (2002). Human rights education as an integral part of general education. *International Review of Education, 48*(3-4), 187-198.

Isigaki, E. (1999). A comparative study of preschool teacher's attitudes towards children rights to play in Japan, China, Korea. *International Journal of Early Childhood Education, 31*(1), 40-60.

Kepenekci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education, 2* (1), 53–68.

Kuo, F., & Hsu, M. (2001). Development and validation of ethical computer self-efficacy Measure: The case of soft lifting. *Journal of Business Ethics*, 32, 299–315.

Lansdown, G. (1994). *The Children Rights, Children's Observed and Experienced*. London: Washington: C.C. Former Press.

Liebel, M. (2012). Children's rights as living rights: Why human rights only make sense if they are connected to the lives of children. *Revista de Asistenţă Socială, 11*(2), pp. 13-26.

Merriam, B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded form of case study research in education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Musaoglu, E., and Haktanir, G. (2012). Investigation of MONE preschool program for 36-72 months old children (2006) according to children rights. *Educational Science Theory and Practice*, 3285-3305.

Musser, L., & Malkus, A. (1994). The children's attitudes toward the environment scale. *The Journal of Environmental Education*, *25*(3), 22-26.

Palmer, J. (2002). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Taylor & Francis.

Paulo, D. (2002). Implementing the rights of the child remain a constant challenge. *International Review of Education*, *48*(3-4), 259-263.

UNICEF. (1996). *Annual Report*, New York, United Nations Children's Fund.

UNICEF. (1990). *Convention on the rights of the child.* Retrieved October, 11, 2013, form http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf.

Wade, R. (1992). Human Rights Education in the Elementary School: A case study of fourth Grades Response to Democratic Social Action oriented, Human Rights Curriculum. Thesis (Ed. D.), University of Massachusetts, USA.

Wade, R. (1994). Conceptual change in elementary social studies: A case study of fourth graders' understanding of human rights. *Theory and Research in Social Education*, *22*, (1), 74 - 95.

الملحق أ

الشعب الدراسية للمساقات التي تألفت منها عينة الدراسة

رمز المساق	رقم المساق	الشعبة	اسم المساق	عدد المسجلين	وقت البداية	وقت النهاية	رمز القاعة
ت.ا	131	1	الأسرة وتربية الطفل	60	11:00	12:30	ت 336
ت.ا	141	3	التربية الإسلامية	60	11:00	12:00	ت 334
ت.ا	143	1	مهارات اللغة العربية	79	15:00	16:00	ت G30
ت.ا	224	1	تطبيقات لغوية للصفوف الأولى	54	09:30	11:00	ت 300
ت.ا	234	1	كتب الأطفال وأدبهم	49	12:30	14:00	ت 234
ت.ا	231	3	التربية البيئية للأطفال	47	08:00	09:30	ت 100
ت.ا	324	2	تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى	59	12:30	14:00	ت 300
ت.ا	324	3	تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى	65	09:00	10:00	ت 100
ت.ا	331	2	رسومات الأطفال وأشغالهم اليدوية	66	14:00	15:30	ت G31
ت.ا	340	2	تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى	83	12:00	13:00	ت G31
ت.ا	431	1	تخطيط مناهج رياض الأطفال والصفوف الأولى	26	15:30	17:00	ت 334
ت.د	102	1	التعليم في الأردن	77	11:00	12:00	ت G1
ت.د	307	1	تربية الأطفال في الإسلام	77	12:30	14:00	ت G1
ت.د	307	2	تربية الأطفال في الإسلام	78	12:00	13:00	ت G2
ت.س	233	3	التنشئة الاجتماعية	63	10:00	11:00	ت 113
ت.س	355	1	التقويم في رياض الأطفال والصفوف الأولى	64	13:00	14:00	ت 234
ت.س	447	2	تعديل السلوك	49	14:00	15:30	ت 102
ت.س	447	3	تعديل السلوك	84	12:00	13:00	ت G29
ت.م	258	2	تعلم القيم وتعليمها	59	09:00	10:00	ت 336
ت.م	258	3	تعلم القيم وتعليمها	41	12:00	13:00	ت 218
ت.م	438	2	تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها	35	13:00	14:00	ت G15
لمجموع الكلي				**1275**			

الملحق ب

مقياس ثقافة حقوق الطفل

إخوتي وأخواتي الطلبة

تعكف الباحثة على إجراء دراسة لأغراض البحث العلمي، تهدف إلى تحديد درجة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك (معلم الصف وتربية الطفل). لذا، فهي تأمل منكم الإجابة عن فقرات هذا المقياس المؤلفة من (40) فقرةً تتعلق بحقوق الطفل بعمر (4-9 سنوات). وتتوزع الفقرات على جزأين: يعكس الأول منهما **درجة موافقتك على مضمون الفقرة**، ويفحص الثاني **درجة تقديرك لامتثال (التزام) والدي الأطفال** لما جاء فيها. وتتطلب الإجابة منك وضع الرمز (✓) إزاء الفقرة تحت الدرجة التي تراها مناسبة (3، 2، 1) علمًا بأن (3) تشير إلى درجة عالية و(2) إلى درجة متوسطة و(1) إلى درجة متدنية. تأمل الباحثة توخي الدقة التامة في الإجابة، ولن تُستخدم النتائج إلا لأغراض البحث العلمي. شاكرةً ومقدرةً جهودكم وصبركم.

الباحثة/ إلهام علي كحّول

القسم الأول: معلومات عامة

1	الجنس :	☐ ذكر	☐ أنثى		
2	التخصص:	☐ معلم صف	☐ تربية طفل		
3	مستوى السنة الدراسية:	☐ أولى	☐ ثانية	☐ ثالثة	☐ رابعة

القسم الثاني: فقرات المقياس

الرقم	الفقرة	الجزء الأول: درجة موافقتك على الفقرة 3	2	1	الجزء الثاني: درجة تقديرك لامتثال الوالدين 3	2	1
1	إهداء الأشياء التي يتلقاها الطفل في الأعياد للآخرين.						
2	تخصيص الأهل ميزانية خاصة بالطفل تفي بحاجاته.						
3	التزام التقاليد الصحية المتوارثة في معالجة الطفل.						
4	ربط تلبية طلب الطفل بشراء لعبة ما بانخفاض سعرها.						
5	تعديل سلوك الطفل بحرمانه من مصروفه اليومي.						
6	عزل الطفل عن والديه المطلقين تجنبًا للخلافات بينهما.						
7	السماح للطفل الفقير بالتسول سدًا لحاجاته اليومية.						
8	دمج أموال الطفل اليتيم بأموال من يتولى إدارتها.						
9	تأديب الطفل بتشديد عقوبته إن أخل بالقانون.						
10	تنمية مهارة الطفل على أداء أعمال خطرة.						
11	تعنيف الطفل إذا ارتكب خطأ بالغًا.						

الرقم	الفقرة	درجة موافقتك على الفقرة			درجة تقديرك لامتثال الوالدين		
		3	2	1	3	2	1
12	حماية الطفل ممن يُعنفه بإبلاغ الشرطة عنه.						
13	اعتبار تعنيف الطفل تأديبًا له لا إهانة لشخصه.						
14	معاقبة الطفل على أخطائه بحرمانه من اللعب فترة طويلة.						
15	عدم تمييز الطفل عن غيره بسبب النوع أو الدين أو العرق.						
16	استغلال طاقة الطفل للعمل في حرفة معينةٍ مُنتِجةٍ للمجتمع.						
17	إشراكه في النزاعات المسلحة دفاعًا عن وطنه وأمته.						
18	حوار الطفل في أفكاره وآرائه إذا اختلف الكبار معه.						
19	معاقبة الطفل بدنيًا في المدرسة حال إخفاقه بدروسه.						
20	الحذر من استماع الطفل أو مشاهدته مشاجرات أسرته.						
21	منح الطفل فرصة اختيار الألعاب التي يود شراءها.						
22	اصطحاب الأهلُ الطفلَ في الزيارات العائلية والاجتماعية.						
23	حرمان الطفل من التعليم المدرسي لأسباب أسرية.						
24	تنمية مهارات الطفل في التفكير العلمي.						
25	تعزيز صداقة الطفل مع رفاق دراسته.						
26	تطعيم الطفل ضد الأمراض السارية.						
27	تعليم الطفل بمناخ من الحرية في بيئة آمنة.						
28	تعليم الطفل بأساليب حديثة تواكب تغيرات العصر.						
29	تغذية الطفل بطعام جيد النوعية حسب حاجته الفعلية.						
30	توجيه الطفل وإرشاده وفق حاجاته وقدراته وإمكاناته.						
31	تسهيل حصول الطفل على المعلومات من مصادر متنوعة.						
32	تربية الطفل على صون البيئة والحفاظ على مواردها.						
33	الحرص على إلحاق الطفل بالروضة قبل التعليم الأساسي.						
34	استغلال وقت فراغ الطفل باللعب أو بالراحة والاستجمام.						
35	توفير وسائل تعليمية تيسر تعلم الطفل وتعززه.						
36	مشاهدة بعض البرامج المرئية والمسموعة بصحبة الطفل.						
37	اعتماد أم بديلة (الخادمة) في تربية الطفل.						
38	عرض الطفل على الطبيب بصورة دورية منتظمة.						
39	تفضيل مصالح الطفل على مصالح الكبار دائمًا.						
40	توفير مستوًى معيشي ملائم للنمو المتكامل للطفل.						

انتهى ،،،

الملحق ج

مقياس ثقافة حقوق الطفل بصورته الأولى

أولاً: حقوق الطفل قبل الولادة	
أ.	حق الاختيار المناسب لوالديّ الطفل
1	يحتكم لدرجة الالتزام الديني عند اختيار شريك حياته.
2	يشترط خلو الزوج من الأمراض السارية الوراثية للزواج.
3	يختار الزوج وفق معياري الجمال والوسامة.
4	يشترط حالة مادية ممتازة في الزوج.
5	يوافق على اختلاط الزوج للجنس الآخر لتقوية شخصيته.
6	يختار الزوج الذي يرتدي الملابس حسب أخر تقليعات الموضة.
ب.	حق الوجود وإضفاء السعادة على الأبوين
7	يتطلع لإنجاب الأطفال منذ السنة الأولى في الزواج.
8	يربط السعادة الزوجية بوجود الأطفال في الأسرة.
9	يعزف عن الزواج ويعده أمرًا ثانويًا في الحياة.
10	يوافق على الزواج ممن أشبع حاجاته الجسدية بطرق غير شرعية.
11	يعتني بشدة بشهور الحمل التسعة.
12	يقل من إنجاب الأطفال خشية ترهل جسد المرأة.
13	يلتزم الفحص الطبي المسبق قبل الزواج.
ج.	حق التكريم والنمو الآمن
14	يرفق بالجنين في بطن أمه لينمو جيدًا.
15	يعارض إفطار الأم الحامل في نهار رمضان.
16	يسقط الجنين رغم العقوبات المفروضة دينيًا.
17	يعتقد أن قتل الجنين لا يوجب الدية في الإسلام.
18	يفضل إقامة حد القتل الفوري على المرأة الزانية الحامل دون تأخير.
19	يربط بين إجهاض المرأة ودرجة امتثالها لأوامر دينها.
20	يريح الأسرة ماديًا بتأجيل الحمل أو بإسقاطه.

21	يقتطع من وقته لاصطحاب الأم الحامل للطبيب النسائي.
22	يستعد لقتل الحامل الزانية دفاعًا عن شرف العائلة إن اضطر لذلك.
23	ينظر للطفل اللقيط نظرةً مساويةً للطفل معروف النسب.
د.	**الحق المالي**
24	يورث الجنين إذا عرف جنسه كما يورث إخوته.
25	يؤخر توزيع الورثة على الوارثين من أجل جنين ما زال ببطن أمه.
26	يفضل توزيع الوقف على الفقراء عن الجنين الذي لم يلد بعد.
27	يأخذ أجرة تشغيل مال الطفل اليتيم عندما يكون وليه، وإن كان غنيًا.

ثانيًا: حقوق الطفل بعد الولادة

أ.	**حق الحياة والنمو والرعاية**
28	يقرّ أن قتل الأم مولودها غير الشرعي هو درء لمفاسد في المجتمع.
29	يعتقد أن وأد الطفلة الأنثى كان خطئًا كبيرًا وإن كانت غايته الوقاية من وقوعها بالفاحشة.
30	يفرق بين المولود الذكر الذي يحفظ اسمه بعد الممات والمولودة الأنثى.
31	يحرم الطفل اللقيط من الحياة للمحافظة على سمعة المجتمع الرفيعة.
32	يعزف عن الآذان بأذن طفله حال ولادته لأنه ضرب من الماضي لا لزوم له.
33	يُحنك الطفل (يمضغ حبة تمر ويدلك بها حنك المولود) في أيام ولادته الأولى.
34	ينسب الطفل لوالديه حال ولادته وإن كانا غائبين عنه.
35	يؤخر تسجيل الطفل باسم والديه فهو لا يضيره بشيء.
36	يلتزم بإرضاع الأم طفلها في أول سنتين من عمره.
37	يغذي الطفل تغذية جيدة لارتباطها بنموه الهانئ السليم.
38	يوجد مرضعًا للطفل غير أمه حال طلاقها للحؤول دون استمرار المشكلات بينهما.
39	يمنح مهمة إرضاع الطفل لأمه أما حضانته فلأبيه.
40	يخلي مسؤوليته عن نفقة الطفل إذا انتهي الزواج بالطلاق.
41	يتولى رعاية الطفل في ماله ونفسه وإن بلغ العاشرة من عمره.
42	يخلط أمواله بأموال الطفل اليتيم.
43	يُعارض إرضاع الطفل بأي حليب بديل لحليب أمه.
44	يؤكد علاقة إرضاع الأم طفلها، بحاجته لحنانها وحبها.
45	يرفض عمل المرأة خارج أسرتها بوجود من يرعى طفلها (الأم البديلة).

46	يعاقب الطفل بدنيًا لتأديبه.
47	ينقطع عن أبنائه لانشغاله في شؤون عمله وتوفير معيشة هانئة للأسرة.
48	يهين الطفل في حال ارتكابه خطأ كبيرًا لينشئه تنشئة سليمة.
49	يفرق بين تعنيف الطفل لتأديبه والمبادئ الفضلى التي يؤمن بها والداه.
50	يؤيد إرادة الأخ الأكبر عندما يوقع العقاب اللفظي على الطفل الأصغر.
51	ينفق ماله على حاجات أطفاله على حساب حفظ المال لعثرات المستقبل.
ب.	**حق النسب والتسمية**
52	ينسبُ الطفل لغير أبيه بسبب سوء سلوك الأب لأنه ضروري للمجتمع الإسلامي.
53	يحمي الطفل بدعوته لأبيه وإن كان نسبه غير معروف في المجتمع.
54	يطعن بنسب الطفل إلى أن يثبت نسبه لأبيه.
55	يتبني طفلاً لو حُرِم هذه النعمة.
56	يعمل فكره كثيرًا في تسمية الوليد لأهميته في حياة الطفل.
57	يعوض الأيتام أو اللقطاء برعاية الدولة أو الولي.
ج.	**حق التعليم**
58	ينكر أي بدائل لتعليم الطفل بحجة أن التعليم لم يعد يجلب أموالاً تكفي معيشة فضلى له.
59	يعلم أطفاله ليكونوا خيرًا ممن لا يعلمون.
60	يلتزم بتعليم أطفاله وإن كان فقيرًا.
61	يعلم الطفل لأن حرمانه التعليم يحرمه من تطوير مهاراته وانفعالاته ومعارفه.
62	يكتفي بتعليم الطفل داخل أسرته بعيدًا عن المدرسة للابتعاد عن رفاق السوء.
63	يؤمن أن تكيف الطفل المتعلم مع مجتمعه لا يوازي تكيف غير المتعلم.
64	يحرم الطفل من اللعب ليزيد فرص تعلمه في المدرسة.
65	يعد تلبية حاجة الطفل في اللعب حقًا من حقوقه.
66	يوصي باستخدام العقاب في المدرسة لتعليم الطفل قواعد السلوك.
67	يؤيد الحجم الكبير لمناهج الأطفال لمواكبة ثورة المعلومات والاتصالات.
68	يشغل الطفل في مهنة منتجة ليخدم المجتمع في سن مبكرة من عمره.
69	يكره تعليم الطفل بالأساليب الحديثة معتقدًا بأنها تسبب التميع والعنف.
70	يرفض الاعتماد على تعليم المعارف لأن نمو الطفل لن يكون متكاملاً.

انتهى،،،

الملحق د

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. حسن أحمد الحياري	أصول التربية	جامعة اليرموك
2	أ.د. محمد أحمد صوالحة	علم نفس الطفولة	جامعة اليرموك
3	أ.د. إبراهيم عبد القادر القاعود	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
4	أ.د. ماجد زكي الجلاد	مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
5	أ.د. سميح محمود كراسنة	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
6	د. عبدالحكيم ياسين حجازي	أصول التربية	جامعة اليرموك
7	د. نصر محمد العلي	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
8	د. نضال كمال الشريفين	القياس والتقويم	جامعة اليرموك
9	د. عماد توفيق السعدي	التربية الابتدائية وعلم النفس التربوي	جامعة اليرموك
10	د. منيرة محمود الشرمان	الإدارة التربوية	جامعة اليرموك
11	د. أحمد محمود رضوان	الإدارة التربوية	جامعة اليرموك
12	د. محمد فؤاد الحوامدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
13	أ. فيصل بيك خضير	رئيس محكمة بداية عمان سابقًا	وزارة العدل
14	أ. شيرين توفيق السعدي	مُدرّسة أول أساسي	مدرسة القصفة

الملحق هـ

كتاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٠٧/
التاريخ: / ربيع الآخر / ١٤٣٥
الموافق: / آذار / ٢٠١٤

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة إلهام علي أحمد كحول

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة إلهام علي أحمد كحول، ورقمها الجامعي (٢٠١١٢١٠٠٠٥)، بدراسة بعنوان "ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة تربية الطفولة في جامعة اليرموك وتقديرهم امتثال الوالدين تلك الحقوق"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص أصول تربية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانة) المرفقة على عينة من طلبة معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

Abstract

Kahoul, Elham Ali. Child Rights Culture of Childhood Education Students at Yarmouk University and their Rating of Parents' Compliance with that Culture. Ph.D. Dissertation, Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Prof. Dr. Mohammad Mahmoud, Al-Khawaldeh).

This study aims at investigating the rights that the Islamic educational thought gives to children in comparison with the convention on the rights of the child. It also aims at examining the degree of child rights culture among childhood education students at Yarmouk University and whether such rights differ due to the variables of the study. Moreover, it examines students' rating of parents' compliance with that culture. To achieve these purposes, a purposive sample of childhood education students consisted of (817) students was selected and administered the child rights culture scale, that has been constructed to the purposes of this study. The study revealed plenty of child rights that the Islamic thought gives for meeting children's needs. The convention on the rights of the child covers many aspects of child life but is less comprehensive than what exists in the Islamic educational thought. It also revealed that the degree of child rights culture among childhood education students was high, whereas it was moderate regarding parents' compliance with those rights. No significant differences were found in students' responses due to their specialization or academic year level. However, significant differences were found due to their sex in favor of female students. Accordingly, some recommendations were suggested, such as producing an intellectual map of child rights in Islam and international legislations, reviewing the study plans of childhood education specialization, and examining child rights culture of a wide range of Jordanian university students.

Keywords: childhood, childhood education, child rights, Child rights culture